

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RENATO FUNDÃO VIEIRA

**PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO
NA LICENCIATURA DE MATEMÁTICA
EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA FACULDADE DE
FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ALEGRE**

**VITÓRIA
2016**

RENATO FUNDÃO VIEIRA

**PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO
NA LICENCIATURA DE MATEMÁTICA
EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA FACULDADE DE
FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ALEGRE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem Matemática

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lígia Arantes Sad

**VITÓRIA
2016**

RENATO FUNDÃO VIEIRA

**PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVIONADO
NA LICENCIATURA DE MATEMÁTICA EM
NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA FAFIA**

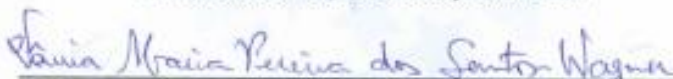
Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2016

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Ligia Arantes Sad
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Vânia Maria Pereira dos Santos Wagner
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Antônio Vicente Marafioti Garnica
Universidade Estadual Paulista



Professora Doutora Sandra Aparecida Fraga da Silva
Instituto Federal do Espírito Santo/Vitória

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

- V658p Vieira, Renato Fundão, 1971-
Prática de ensino e estágio supervisionado na Licenciatura de
Matemática em narrativas de professoras da Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Alegre. / Renato Fundão Vieira. – 2016.
222 f. : il.
- Orientador: Lígia Arantes Sad.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação.
1. Educação – História. 2. Matemática – Formação de professores.
3. Prática de ensino. 4. Professores – Narrativas pessoais. I. Sad, Lígia
Arantes. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37

Dedico este trabalho...

A Deus por ter me dado forças para suportar e ter paciência nesta caminhada.

Ao meu pai e minha mãe, meu respeito e admiração.

À minha esposa e companheira Cássia, que com amor soube me compreender em todos os momentos.

Aos meus filhos amados, Rafael Miguel e Gabriela, meus anjos, que com seus olhares, carinhos e comentários me deram razões para concluir este trabalho.

Agradeço...

À minha companheira Cássia Valênia Gonçalves Vieira por me auxiliar na troca de ideias e pelo ânimo nos momentos de dificuldades.

Às professoras da FAFIA, participantes desta pesquisa. Foi bom conhecê-las melhor. Este trabalho só teve significado devido à participação de vocês.

À professora Dra. Lígia Arantes Sad por me aceitar como seu orientando e pela ajuda que me proporcionou na construção deste trabalho.

Ao professor Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica e à professora Dra. Regina Helena Silva Simões pelo incentivo quando resolvi abordar o tema educação matemática e narrativas pelo viés da História da Educação.

Às professoras Dra. Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner, Dra. Mirian do Amaral Jonis Silva e Dra. Sandra Aparecida Fraga da Silva pelas sugestões dadas a este trabalho.

Aos colegas da turma 09, que proporcionaram momentos de reflexão e aprendizado no curso do doutorado.

À direção e funcionários da FAFIA que abriram as “portas” da instituição para esta pesquisa.

Aos parentes e amigos, principalmente à minha cunhada Júnia Alba Gonçalves pela força e incentivo nesta jornada.

RESUMO

O trabalho busca compreender, no contexto da História da Educação Matemática no Espírito Santo, a trajetória de cinco professoras nas disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e reconstituir práticas pedagógicas que foram desenvolvidas por essas professoras no âmbito dessas disciplinas. A tese defende objetivamente a importância de analisar a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre no período de 1971 a 2010, a partir das narrativas (orais) oriundas das entrevistas, conversas/diálogos entre os professores (pesquisador e pesquisadas) e, também, articular com o exame crítico de documentos (escritos). Utiliza-se como fundamentação a metodologia da narrativa e referências de teóricos como Benjamin, Bruner, Bolívar, Garnica e Fiorentini, entre outros. Ao final da pesquisa, concluiu-se que algumas dessas práticas pedagógicas presentes na formação inicial do professor de matemática foram submetidas ao tecnicismo e influenciadas pelo Movimento da Matemática Moderna com ênfase em conteúdos e no simbolismo matemático. Além disso, essas práticas eram reforçadas com a aplicação de problemas em que a competição era uma forma de estimular o aprendizado matemático. Em outro momento, práticas pedagógicas, influenciadas pelas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), estiveram submetidas à preocupação com o uso de laboratórios de matemática, seminários e tecnologias da informação e da comunicação. Evidentemente, essas práticas também acabaram sendo modificadas pelas mudanças da carga horária a partir das suas matrizes curriculares. Assim, algumas transformações foram acontecendo da Prática de Ensino até o estabelecimento do Estágio Supervisionado, em especial configuradas na relação mais próxima e afetiva do professor com os alunos da educação básica. Observou-se, pois, nos anos recentes, uma tendência dos estagiários a um envolvimento maior com a escola campo de estágio, a promoção de atividades diversas e a utilização mais ampliada de recursos digitais.

Palavras-chave: História da Educação; Formação do Professor de Matemática; Prática Pedagógica; Análise Narrativa.

ABSTRACT

The work seeks to understand, through the History of Education (Mathematics) in the Espírito Santo state (Brazil), the trajectory of five teachers in the subjects Teaching Practice and Supervised Internship and to reconstruct pedagogical practices that were developed by these teachers within these subjects. The thesis defends objectively the importance to analyze Teaching Practice and Supervised Internship subjects in the undergraduate course of Mathematics at the Faculty of Philosophy, Sciences and Languages of Alegre (1971 for 2010), through the (oral) narratives resulting from interviews, conversations / dialogues between teachers (researcher and interviewees) and comparing these narratives to (written) documents. We used the narrative methodology as the basis of our theoretical framework whose theorists are Benjamin, Bruner, Bolívar, Garnica and Fiorentini, among others. At the end of the survey, it was concluded that some pedagogical practices present in the initial training of mathematics teachers were submitted to technicism and were influenced by the Modern Mathematics Movement with an emphasis on content and mathematical symbolism. Moreover, these practices were reinforced with the application of problems in which competition was a way to stimulate the mathematical learning. Subsequently, pedagogical practices, influenced by the requirements of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN 9394/96), were submitted to concerns about the use of mathematics laboratories, seminars and information and communication technologies. Of course, these pedagogical practices ended up also being influenced by changes in working hours from their curriculum matrices. In this context some transformations were undergoing from Teaching Practice to the establishment of Supervised Internship: the closer and affectionate relationship between professor and students of Basic Education, and most recently, the closeness and greater involvement of the trainees with the school, the promotion of various activities and a greater use of digital resources.

Keywords: History of Education; Mathematics Teacher Education; Teaching Practice; Narrative Analysis.

LISTA DE SIGLAS

BOLEMA	Boletim de Educação Matemática
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CAUFES	Centro Agropecuário da Universidade Federal do Espírito Santo
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFETES	Centro Federal de Ensino Técnico do Espírito Santo
CEUNES	Centro Universitário Norte do Espírito Santo
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pedagógico
DIO	Diário Oficial do Estado
EBRAPEM	Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
ESAES	Escola Superior de Agricultura do Espírito Santo
FAFI	Faculdade de Filosofia Madre Gertrudes de São José
FAFIA	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Alegre-ES
FF	Faculdade de Filosofia da Bahia
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
GHOEM	Grupo de Pesquisa em História Oral e Educação Matemática
HEM	História da Educação Matemática
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IESC	Instituto Educacional Santos Carvalheira LTDA
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IMPA	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada

ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIEMAT	Laboratório de Instrumentação para o Ensino da Matemática
MaPB	Magistério Professor nível B
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MMM	Movimento da Matemática Moderna
NEAAD	Núcleo de Educação Aberta e à Distância
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIME	Programa Interamericano para Melhoria das Ciências
PISA	Programme for International Student Assessment
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFOLIC	Programa de Formação Pedagógica
PROFOP	Programa de Formação em Pedagogia
PROINFO	Programa de Informática na Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QVL	Quadro Valor de Lugar
RJ	Rio de Janeiro
SBM	Sociedade Brasileira de Matemática
SEDU	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVC	Universidade Vale do Cricaré
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Uma das turmas do primeiro vestibular da FAFIA.....	43
Figura 2	Professora Maria Carneiro Tristão da Costa Soares.....	61
Figura 3	Professora Sônia Maria Meneguelli Muniz.....	61
Figura 4	Professora Maria das Graças Jorge.....	62
Figura 5	Professora Vera Lúcia de Souza Vieira.....	63
Figura 6	Professora Luzângela Esteves Lemos.....	64
Figura 7	FAFIA.....	66
Figura 8	Formatura na Igreja Matriz de Nossa Senhora da Penha em Alegre.....	69
Figura 9	Localização de Alegre/ES.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Detalhamento sobre as cinco professoras entrevistadas.....	41
Quadro 2	Habilitações nos cursos de licenciaturas pela Indicação 23/73.....	87
Quadro 3	Atuação Docente na Licenciatura em Matemática da FAFIA.....	94
Quadro 4	Grade Curricular da Licenciatura Curta	97
Quadro 5	Quadro Valor de Lugar.....	128
Quadro 6	Grade Curricular da Licenciatura Curta de 1987 a 1991.....	131
Quadro 7	Grade Curricular da Licenciatura Plena em Matemática de 2003 em diante.....	155

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 ALGUMAS HISTÓRIAS.....	20
1.1 A NARRATIVA.....	27
1.2 O MÉTODO.....	39
2 PRÁTICA E MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	50
2.1 REMEMORAR E NARRAR EXPERIÊNCIAS.....	50
2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: MEMÓRIA E PRÁTICA.....	74
3 PRÁTICA DE ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA	96
3.1 PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA.....	96
3.2 PRÁTICA DE ENSINO SOB/NA FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	130
4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA.....	150
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
6 REFERÊNCIAS.....	197
ANEXOS.....	212

APRESENTAÇÃO

Este trabalho inscreve-se no campo da História da Educação Brasileira e consequentemente na História da Educação no Espírito Santo, mais diretamente ligada à formação inicial de professores de matemática ocorrida numa certa instituição, da região sul do estado, de 1971-2010. Nossa investigação tem como foco esboçar um quadro acerca das disciplinas¹ Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Alegre - FAFIA, no Estado do Espírito Santo a partir da documentação pertinente e, principalmente, de narrativas de cinco professoras que estiveram ou estão envolvidas neste processo, desempenhando, neste contexto, os papéis de docente e/ou discente nestas disciplinas.

Assim sendo, na pretensão de ter uma compreensão histórica sobre práticas de ensino presentes na formação inicial dos professores de matemática da FAFIA, trazemos para essa pesquisa aspectos e elementos ligados às práticas e experiências pedagógicas vinculadas ao processo de implantação do Curso de Matemática e de seu percurso, desde 1973 aos dias atuais – perfazendo 40 anos de sua história.

As pesquisas em História da Educação Matemática começaram a ganhar destaque em alguns eventos, como o Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM) a partir de 2003, especificamente em sua sétima edição. Segundo Gomes e Brito (2009), no período de 2003 a 2008, esse aumento foi considerável. A partir da análise dos trabalhos publicados, as autoras verificaram que entre os temas investigados pela via da História Oral, segundo elas, têm destaque aqueles que dizem respeito à história da formação e da profissão docente em matemática e, entre estes, encontram-se muitos em que os depoentes são professores.

Uma das investigações incluídas no arcabouço proposto na análise de Gomes e Brito (2009) foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES por

¹ Sempre que formos citar Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado como disciplinas, farei desta forma com iniciais em letra maiúscula.

Souza (2008) no trabalho intitulado *A matemática no currículo da Engenharia Mecânica na UFES*. Essa dissertação foi orientada pela professora Circe Mary Silva da Silva Dynnikov e teve como objetivo a investigação da ocorrência de mudanças ou permanências das disciplinas de matemática constantes no currículo de engenharia mecânica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) desde a criação do curso em 1966 até 2006. A autora utilizou como fonte de pesquisa depoimentos orais de professores e ex-alunos.

Destacamos os esforços e algumas produções do Grupo de Pesquisa em História Oral e Educação Matemática (GHOEM), publicadas na edição temática do primeiro semestre de 2010 do Boletim de Educação Matemática (BOLEMA). Em termos de História da Educação Matemática os artigos submetidos e aprovados trouxeram textos que tratavam de questões práticas, teóricas e metodológicas em História da Educação Matemática, além de resultados de investigações em andamento e perspectivas dessas pesquisas para compreensão do campo da educação matemática. Abordaram temas como: a formação de professores de matemática; manuais didáticos; instituições de vários níveis e modalidades de ensino nos quais atuam professores de matemática e dos quais a matemática faz parte; a História da Educação Matemática; a análise de livros antigos e contemporâneos (didáticos ou não); formação e conservação de acervos; entre outros.

O GHOEM dá ênfase a procedimentos de investigação e análise de dados que priorizem os depoimentos gravados de pessoas envolvidas com a educação matemática. De acordo com os temas das pesquisas, os pesquisadores do grupo procuram ainda fazer um quadro (histórico) da formação de professores de matemática a partir de sujeitos envolvidos nesse contexto, utilizando-se como recurso metodológico a História Oral. No que tange à história oral, um dos focos do grupo está na direção das *narrativas e educação matemática*.

Existe um conjunto de pesquisas que foram inventariadas por Garnica (2006) que passam pela interface História Oral e Educação Matemática, e foram ou estão sendo realizadas em diversas regiões do país. Entre elas, a seguir, citamos algumas. Na UNICAMP, em

São Paulo, a pesquisa de Oliveira (1997) buscou o depoimento de quatro professores de Álgebra Linear. Souza (1998) fez um estudo em Educação Matemática, tendo como depoentes um grupo de professores da Baixada Santista, procurando compreender como os professores se constituem profissionalmente. Guérios (2002) que, em sua tese de doutorado, procurou entender ações e saberes em espaços de formação e prática docente. Bernardes (2003) estudou as relações que se tecem entre o magistério e a profissionalização. Ao focar a trajetória da Educação Matemática na região de Bauru, Baraldi (2003) elaborou compreensões acerca da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), da Lei 5692/71 e do Movimento “Matemática Moderna” para entender como se constitui uma prática de ensino e a formação do professor de matemática em locais distantes daqueles (em 1930) em que foram implantadas as Faculdades de Filosofia com cursos específicos para formação docente.

No meu trabalho de dissertação de mestrado em educação do PPGE/UFES, Vieira (2005), contém uma análise sobre a formação continuada do professor de matemática, utilizando entrevistas de professores que cursaram o Pró-Ciências em Matemática, oferecida na cidade de São Mateus (ES). Construímos uma investigação que identificou que tipos de mudanças na prática docente eram percebidos pelos professores que fizeram o Curso. Embora não tenha sido utilizada a metodologia de História Oral, foram entrevistados professores oriundos das cidades de Conceição da Barra, São Mateus, Linhares e Alegre, no Espírito Santo. Nesse trabalho esteve sempre presente a curiosidade sobre práticas pedagógicas de professores de matemática e acreditamos que ele tenha servido como subsídio para uma reflexão maior sobre a formação do professor de matemática e seus efeitos na prática docente.

Mas, ao final do mestrado, a intenção foi seguir com o trabalho na sala de aula da educação básica e, posteriormente, no ensino superior no município de São Mateus. No ano de 2009, fiz o concurso para professor na área de Educação Matemática no Centro de Ciências Agrárias na cidade de Alegre. Fui aprovado e assumi o cargo no mesmo ano. No CCA/UFES, atuei principalmente na Licenciatura em Matemática, nas disciplinas ligadas à Didática da Matemática e Prática de Ensino, buscando fazer um trabalho a fim de

possibilitar à Licenciatura meios de promover alguma mudança na formação inicial do professor de matemática. Uma das iniciativas foi a procura de alternativas que pudessem permitir condições para que as disciplinas tidas como Instrumentação para o Ensino da Matemática possibilitassem vislumbrar caminhos de reflexão didático-metodológica aos licenciandos. Nessa disciplina de instrumentação, a intenção era suscitar ao licenciando a importância do uso do compasso, esquadro, régua, jogos, entre outros instrumentos utilizados para o ensino da matemática.

Conseguimos direcionar ações no Projeto Pedagógico do Curso da Licenciatura em Matemática, como iniciativas que pudessem promover mudanças na formação do estudante e o projeto para a implementação do LIEMAT (Laboratório de Instrumentação para o Ensino da Matemática) no CCA-UFES, buscando tornar mais dinâmico e reflexivo o ensino das disciplinas do Curso.

Através de palestras e encontros, como Semanas da Matemática, que tanto o CCA/UFES como a Faculdade de Alegre desenvolviam, acabei conhecendo alguns professores da FAFIA. A intenção nesta tese, como já havia feito na dissertação de mestrado, foi dar continuidade às pesquisas sobre a formação do professor de matemática e, neste contexto, após diálogo com professores da Faculdade e de reflexões junto com minha orientadora – Dr^a Lígia Arantes Sad - decidi em 2012 desenvolver esta investigação, tomando como foco práticas pedagógicas no Estágio da Licenciatura em Matemática da referida instituição.

Portanto, a pesquisa que agora apresentamos investigou a Prática de Ensino e suas transformações até o Estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática, na Faculdade de Alegre. Para isso, levantamos dados sobre a constituição dessa instituição, do projeto pedagógico do Curso, as referidas disciplinas, docentes e práticas pedagógicas nelas efetivadas, tendo a narrativa como suporte metodológico.

Assim sendo, na pretensão de ter uma compreensão histórica sobre práticas de ensino presentes na formação inicial dos professores de matemática da FAFIA, trazendo para esse relato aspectos e elementos ligados às experiências pedagógicas vinculadas ao

processo de implantação do Curso de Matemática e de seu percurso, desde 1973 aos dias atuais (abrangendo cerca de 40 anos de história), buscamos responder à seguinte questão:

Como foram realizadas as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Matemática na história da FAFIA e que práticas pedagógicas foram nelas desenvolvidas, a partir da versão dada pelas cinco professoras que as vivenciaram?

Direcionados por esse questionamento, o objetivo geral é: elaborar uma análise sobre a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática da FAFIA, tendo como pontos de partida a documentação pertinente e, primordialmente, os depoimentos orais de professoras que estiveram ou ainda estão envolvidas na condução dessas disciplinas, seja como docentes, discentes ou coordenadoras. Observamos que, nos desdobramentos procedimentais para alcançar este objetivo, que tem o intuito de presentificar uma interpretação de parte do vivido, os objetivos específicos são:

- Investigar aspectos constitutivos das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática da FAFIA;
- Identificar práticas pedagógicas das professoras e transformações que foram evidenciadas em torno da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática e suas implicações na formação inicial do professor;
- Analisar historicamente o resgate de práticas pedagógicas presentes na formação inicial dos professores de matemática da FAFIA.

No presente texto, pretendemos que se constitua ele mesmo uma narrativa. Desse modo, a partir de categorias que surjam dos dados (BOLÍVAR, 2002), que nascem no decurso do narrado, contaremos uma história, harmonizando a análise, as narrativas das professoras, o contado pela História, o estruturado pelo pensamento científico e acadêmico, que confluem no percurso narrado (BASSANI, 2014).

No primeiro capítulo, apresentaremos considerações esclarecendo ao leitor o transcurso de ideias que conduzem esta pesquisa, traçando os princípios historiográficos básicos de nossa investigação. Entendemos como essencial para o desenho da Educação Matemática

no Brasil outro olhar, permitindo compreensões diferenciadas e possibilitando outras visões do passado para compreender acontecimentos do presente. Nesse sentido, vêm à cena referências complementares e autores como Benjamin, Ginzburg e Bolívar, dentre outros. Além disso, faremos, neste capítulo, entendimentos sobre a metodologia de estudo e como foi se desenvolvendo esta pesquisa.

O capítulo segundo pretende promover a valorização da memória da prática e formação de professores, não como um engessamento de práticas de hoje, mas como potenciais fontes de compreensão e estímulo, tanto no meio acadêmico, como também em uma sociedade que muitas vezes não valoriza as práticas e as experiências daqueles que as vivenciaram. O que, no contexto desta pesquisa, foi possibilitado pelas professoras contribuintes e suas respectivas narrativas.

No terceiro capítulo, a narração passa a constituir o histórico da disciplina Prática de Ensino de Matemática, até termos esta sob a forma de Estágio Supervisionado. São abordadas e historicamente analisadas práticas pedagógicas presentes neste período por meio de memórias das professoras pesquisadas. Destacamos, neste contexto, práticas relacionadas ao Movimento da Matemática Moderna e a Lei nº 5692/71.

Reportando-nos ao capítulo quarto, apresentamos o histórico da disciplina com o nome Estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática, rememorando práticas pedagógicas advindas de período recente, com destaque para a Lei nº 9394/96.

Finalmente, no quinto capítulo, trazemos nossas “considerações finais”, fazendo menção a todo o movimento da investigação, buscando defender sua relevância para a formação do professor de matemática e para o campo da História da Educação Matemática, concomitantemente com a elaboração de uma autocrítica do processo empreendido.

1 ALGUMAS HISTÓRIAS

Para entender o uso das narrativas como fontes ou dados para a pesquisa, faz-se necessário esclarecer de dentro do contexto da História, especialmente em História da Educação. É preciso esclarecer com que tipo de História nos envolvemos.

O que é história? Não temos uma única definição a considerar, pois são várias histórias e transfigurações a elas designadas. Esse termo pode estar relacionado com os acontecimentos, com o campo do conhecimento que pode ajudar na compreensão desses acontecimentos, por meio do narrado. Mas ainda, pode estar se referindo aos conhecimentos sobre as transformações do passado ou até mesmo ao conjunto de obras do passado. A história é a própria trama da vida do homem em seu drama no tempo, ligado a um passado consumado e aberto a um futuro de risco e aventura conforme Durozoi e Roussel (1993). Ou seja, a história expressa o tempo dos homens, das sociedades e das culturas, é o tempo da liberdade humana. Os autores nos falam ainda que é na história que acontece o encontro de valores eternos da razão com o elemento temporizador e pessoal dos indivíduos que a realizam em suas vidas. A partir disso, os autores afirmam que o conceito de história está próximo dos interesses da sociedade, das culturas e do tempo em que estão imbuídos. Assim sendo, o pesquisador não pode fugir da relação com o conhecimento produzido pela sociedade e do tempo em que isso acontece. Não há como se neutralizar quanto a essa questão. Portanto, acreditamos ser importante neste momento compartilhar algumas considerações sobre as proposições teórico-metodológicas ancoradas na concepção e no desenvolver deste estudo.

Desde o século XIX, alguns temas têm predominado como os grandes da História: uma nação, uma civilização ou um estado-nacional. A História, neste contexto, esteve de acordo com os interesses de quem financiava, produzia ou consumia seus relatos. Fazia-se a História da França, a História do Brasil ou a História da Cultura Ocidental, por exemplo, destacando-se termos como economia, política, sociedade e assim por diante. Essas unidades recontam o passado no tempo, no espaço e na cultura para dar-lhes sentido. Esse procedimento foi inevitável e muitas vezes necessário. A questão que se

instala aqui é que esse procedimento nunca é inocente e é sempre produtor de memória, de lembrança ou esquecimento, são meios de identidade, legitimidade e de poder. Muitas vezes o “povo” é levado a acreditar e seguir os exemplos de heróis nacionais. Mas, nesse contexto, como fazer história de uma nação sem projetar a configuração de seu “povo”? Essa postura característica da escrita da História dos “grandes homens e dos grandes acontecimentos” acabou afastando a Historiografia da oralidade, da literatura e da pintura.

A partir da metade do século XX, fortaleceu-se uma tendência que aos poucos predominaria em alguns países. Com a fundação da Escola de Annales, em 1929, vários pesquisadores encorajavam inovações teórico-metodológicas no âmbito da História (ciência) e a historiografia (fazer científico). Assim, a velha História Política começa a abrir-se para as contribuições da Sociologia, da Antropologia e da Economia e para a influência do marxismo. Identificada com uma “história total”, uma nova geração de historiadores (LOMBARDI, 2003), dentre eles Marc Bloch, Lucien Febvre, Henri Pirenne, passaram a questionar o predomínio da História Política como elitista, anedótica, individualista e factual. Daí, as estruturas sociais e econômicas passaram a predominar na escrita dos historiadores, com seu desenvolvimento e suas respectivas determinações. O tempo e a forma da ação passaram a traduzir as grandes ações coletivas, por vezes conscientes, mas quase sempre determinadas pelas próprias estruturas, com suas leis de transformação, que passaram para o primeiro plano da narrativa e tornaram-se os grandes agentes da história.

Segundo Vainfas (2002, p. 17), “Animava os fundadores de Annales a perspectiva de construir uma história interdisciplinar [...]”, ou seja, o outro ponto fundamental na proposta daquele grupo era aproximar a história das outras disciplinas. Uma tentativa de se abordar esse olhar do ponto de vista da História é a de Braudel, seguindo um caminho sugerido por Marc Bloch. Esse primeiro historiador fala de tempos longos, estruturais, menos extensos que as determinações geográficas e muito mais estáveis que o universo das trocas. Tempos quase naturais dentro da economia das existências humanas. Em todo caso, por mais rica de sugestões que seja, a definição de Braudel mantém a separação clássica entre tempo da vida e tempo da história, reproduzindo, primordialmente, a

tradicional distinção entre acontecimento histórico, prenhe de significado, e vida comum, repetitiva. A obra de Foucault foi uma das que penetrou nas pesquisas dos historiadores profissionais, fazendo aparecer novos temas ligados ao cotidiano como prisões, sexualidades, amor, morte, família, entre outros. Nessa linha, uma história que se preocupa com a sociedade global (VAINFAS, 2002).

Goffmann (1959) enaltece o cotidiano como espaço de relações humanas concretas, partindo de estratégias individuais de negociação de ações sociais, antes determinadas por um iminente estrutural que empossa, na maioria das vezes, o timbre de uma organização: os pequenos mundos do trabalho, das prisões, dos hospitais, dos manicômios. De qualquer maneira, trata-se primordialmente de pequenos mundos, imbuídos em específicos de pequenas ações rotineiras, ante-estruturas específicas. Neste contexto, o cotidiano aparece próximo ao perfeito oposto da história, como o campo das estruturas inconscientes e alienantes, sobre as quais as ações humanas são apenas banais, corriqueiras e sem efeito transformador. Ele se apresenta na insignificância do homem corriqueiro, sob estruturas nada dominantes. Trata-se de uma história sem história que, pelo seu limite, contudo, pode nos ajudar a pensar o regimento da história de hoje. Neste sentido, Burke (1996, p.11) pontua

O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma 'construção cultural', sujeita a variações, tanto no tempo como no espaço [...]. A base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída. O compartilhar dessa ideia, ou sua suposição, por muitos historiadores sociais e antropólogos sociais ajuda a explicar a recente convergência entre essas duas disciplinas.

Essa visão do cotidiano, do ordinário, do pequeno não tardou muito a ser confrontada com pequenas alfinetadas a começar pela *A história em migalhas*, livro de François Dosse, publicado em 1987. Nesse confronto, Le Goff precisou se posicionar – defender pontos de vista que não apenas eram seus, mas do núcleo central de Annales que ele liderava. Neste sentido, Le Goff, com a diplomacia que exigia seu cargo, se posiciona:

Esforçando-me por ser o discípulo póstumo deste grande historiador que infelizmente não pude conhecer, mas cuja obra e ideias foram para mim, e continuam sendo, as mais importantes em minha formação e minha prática de historiador, e honrado por ter me tornado em 1969 – graças a Fernand Braudel,

grande herdeiro de Lucien Febvre e de Marc Bloch – co-diretor dos *Annales*, tentarei simplesmente, nas páginas que vão se seguir, exprimir as reações de um historiador de hoje, um historiador que se situa na tradição de Marc Bloch e dos *Annales* e que se empenha em praticar, no que lhes diz respeito, a fidelidade definida por este último ao assinalar, na nota acima evocada, que a fidelidade não exclui a crítica. (LE GOFF, 2001, p. 16).

As alfinetadas e outras críticas não foram suficientes para causar abalo na Nova História (*Nouvelle Histoire*), denominada principalmente pelo surgimento da terceira geração de *Annales*. Pode-se dizer que a terceira geração deu sequência ao aumento de questionamentos históricos que a primeira geração de *Annales* havia indicado antes na sua organização, mesmo que essa ampliação, para os críticos, começasse a transbordar em direção a uma zona de perigo na qual a história problematizadora ficasse comprometida. De qualquer maneira, o que era sustentado por Le Goff nos seus escritos, concretamente falando no prefácio às obras do conjunto da Nova História, era que a escolha dos problemas e a liberdade temática eram considerados como liberdade inigualável pela terceira geração.

O aumento da variedade temática leva ao reconhecimento da ampliação das permissões da utilização de novos tipos de fontes históricas. Essa perspectiva, em seu aspecto historiográfico, foi muito observada por Le Goff, tanto no desenvolvimento de suas investigações (estudos sobre a Idade Média) - como em seus textos teórico-metodológicos.

Essas e outras propostas historiográficas influenciaram teórica e metodologicamente a história da educação, compreendida nesta pesquisa como um objeto de estudo configurado no “tempo e espaço” educacionais. Segundo Lombardi (2003, p. 7), a História da Educação é

[...] um campo de conhecimento próprio e que se reivindica científico, na perspectiva de ampliação e aprofundamento da concepção e classificação de ciência característica à matriz positivista e suas variantes. Nessa perspectiva, é admissível a especialização do conhecimento, comportando a defesa de disciplinas altamente especializadas em que a própria denominação da disciplina se confunda com o seu objeto de investigação.

A história da educação, neste sentido, acaba indicando o estudo do objeto da investigação a partir do momento que passa a ter mais do que o caráter de uma disciplina curricular e acadêmica e passa a ter um aspecto de “status científico”. O conhecimento histórico produzido dessa investigação, ou seja, do “estudo histórico e crítico da história ou dos historiadores”, segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa*, resulta no que chamamos de *historiografia*.

Para Lombardi (2003), recaem sobre a historiografia da educação as mesmas observações feitas em relação à historiografia, ou seja, a produção científica historiográfica na educação é classificada e descrita a partir de delimitações e predileção dos pesquisadores (temas, fontes, períodos, etc.).

Men e Neves (2009) ao investigarem a construção do campo da História da Educação no Brasil indicaram a proliferação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, por volta de 1970, e a instituição de Grupos de Estudos vinculados à História da Educação. Houve a realização de Eventos Científicos como: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE), Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), Congresso Ibero-americano de História da Educação Latino-americano e o Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) e ainda, a constituição do Grupo de Estudos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Vidal & Faria Filho (2005) afirmam que estes eventos científicos se tornaram o principal espaço de aglutinação de pesquisadores, de crítica historiográfica e de divulgação de novas pesquisas na área, como a história cultural, influenciando vários centros de pesquisa e ensino no Brasil. Multiplicaram-se trabalhos com temas recortados a partir da história política brasileira, do período Colonial, Imperial e Republicano. Mas, outros estudos já se aventuram por novas possibilidades de interpretações com a construção de “novos” objetos.

Com a consolidação e o desenvolvimento das pesquisas, a História da Educação foi adquirindo um novo perfil, aproximando-se de outros campos disciplinares, dentre eles a

própria História. Conforme Vidal & Faria Filho (2005), a História da Educação tem mantido ligação

[...] com uma variada gama de disciplinas acadêmicas — sociologia, lingüística, literatura, política, antropologia, geografia, arquivística —, bem como para o fato de a história da educação ser, ao mesmo tempo, uma subárea da educação e uma especialização da história. Para os historiadores da educação isto tem significado uma forma de marcar o seu pertencimento à comunidade dos historiadores, e uma maneira de reafirmar a identificação de suas pesquisas com procedimentos próprios ao fazer historiográfico [...] (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p.60).

Sendo assim, concordamos com Saviani (1999) quando diz que a História da Educação tem duas fases. A primeira vai até os anos 60, quando estava atrelada à Filosofia da Educação, estando voltada mais para os ideais e as finalidades da educação. Após a década de 80 do século XX, a História da Educação esteve marcada pelas ideias marxista e dos Annales, tendo como perspectiva a Nova História Cultural, dialogando com outras áreas do conhecimento. Assim, percebemos que as características de um trabalho histórico não se resumiram apenas a generalizações universais, muitas vezes próximas do campo da Filosofia, mas caminhou para investigação empírica e documental, a inquietação em correlacionar a ordem da permanência e a ordem da transformação, tendo como observável os ritmos e tempos históricos.

Para Galvão e Lopes (2010), nas últimas décadas convivem três tendências no campo da História da Educação: a História Cultural, que busca os mecanismos de produção dos objetos culturais; a História Social, que focaliza uma história de um sujeito coletivo; e a Micro-História, que busca a prática historiográfica que se vale de referencial teórico diverso. Cury (2011, p. 18) afirma que

A partir daí, a área passou a contar com trabalhos que focavam a cultura e o cotidiano escolares, a organização e o funcionamento interno das escolas/instituições, a construção do conhecimento, o currículo e as disciplinas, os agentes educacionais (professores e estudantes), a imprensa pedagógica, os livros didáticos, a alfabetização, a infância, a escola rural, a arquitetura escolar etc. e muito dos pesquisadores deslocaram seu interesse das políticas e ideais para as práticas, os usos e as diferentes apropriações dos objetos, estudos de gênero, etnia e gerações [...]. Esta fertilidade dos novos temas traz alguns problemas para o campo, como a dificuldade e lentidão com que os manuais e livros didáticos usados nos cursos de formação de professores incorporam as inovações. A maioria desses textos diz respeito a uma história

“geral” da educação e foram escritos há muitos anos. E para que este quadro mude, é preciso que a atual produção no campo da História da Educação tenha reflexos na edição dos livros didáticos e, para tanto, é importante que os estudos localizados, pontuais, sejam guiados por projetos de pesquisa panorâmicos cujos resultados são mais apropriados que aqueles manuais [...].

Especificamente sobre os estudos de saberes, práticas e disciplinas escolares no campo da História da Educação Brasileira, Galvão e Lopes (2001, p. 40) veem a “necessidade de se estudarem os objetos culturais em sua materialidade restabelecendo os processos implicados em sua produção, circulação, consumo, práticas, usos e apropriações”. Neste contexto, os autores afirmam que as pesquisas no âmbito das disciplinas e dos saberes escolares têm sido fundamentais para uma melhor compreensão do papel dos contextos culturais na definição daquilo que foi e está sendo ensinado na escola e, de outro modo, o papel da escola na produção e reelaboração do saber e das práticas.

Goodson (1997), referindo-se à História das matérias escolares, propôs-se a adentrar em um campo que muitas vezes foi ignorado por alguns historiadores: os conteúdos escolares, os métodos de ensino e os percursos de estudo, buscando nos processos internos da escola dados para analisar as complexas relações entre escola e sociedade, inclusive enfatizando como as escolas tanto refletem como refratam as definições da sociedade acerca dos conhecimentos culturalmente válidos. Esse objeto na área de estudo passa a estabelecer um novo aspecto para os estudos sobre a História da Educação, trazendo uma agenda que aproxima os estudos educacionais das investigações da história do conhecimento.

Todavia, o seu valor principal reside em sua capacidade de investigar a realidade interna e a autonomia relativa da escolarização. A história curricular considera a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante. (GOODSON, 1997, p. 120)

Estudos como os referidos neste texto podem clarear algumas questões que estão no centro do debate educacional na atualidade. Acreditamos que compreender melhor como ocorreram práticas e saberes pedagógicos em determinados momentos da história e que relações estabelecem em uma disciplina e com a formação do professor, auxiliam entender o papel que uma instituição, seus professores e alunos vem desempenhando ao longo da história. Deste modo, apresentados alguns discursos historiográficos que nos

ajudarão a conceber nossa pesquisa sobre práticas pedagógicas ocorridas nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática da FAFIA nos últimos 40 anos, passamos, a seguir, a discutir procedimentos utilizados nessa pesquisa.

1.1 A NARRATIVA

A narrativa na história nos remete a entender o movimento em torno de novas abordagens ou ampliação das fontes. Ela se coloca como um recorte único e precioso do mundo, tendo em vista que amplia o conceito de História, pois adota a noção de história-problema ao permitir várias leituras de histórias diferentes, estabelecendo versões em contraponto a verdade absoluta da história. A partir das concepções de Benjamin, entendemos que a narrativa vai além de heróis, fatos, datas, países, por exemplo. Ela vem propor que tanto o passado como o presente e o futuro estão imbricados na vida presente (BENJAMIN, 1994).

Para Walter Benjamin, a narração tem como meta a transformação do presente. O contato entre história e tempo adquiriu aqui outro regimento: nem o que é linear no tempo da historicidade, nem os contornos do tempo no círculo hermenêutico. O autor conta o tempo em saltos, rompendo com a linha contínua com que se narra a História oficial. Fala do *Jetztzeit*, ou seja, o “tempo de agora”, não cronológico, mais extensivo, referindo-se à ideia de *Ursprung* – como noção de origem – como surgimento do passado no presente quanto a um acontecimento do instante, que surge dele mesmo sem iniciar de lugar nenhum.

A contrapelo, assim, das histórias oficiais, nas suas lacunas, nas suas ruínas, nas não contadas histórias dos vencidos que estão embaixo de seus monumentos culturais é que Benjamin situa, tanto ética como politicamente, o oficial chamado historiador. A esse oficial é dada a incumbência de interessar-se pelos restos, pelos trapos do passado que foram abandonados e que persistem inúteis, tirando-os da cena em que foram encerrados para colocá-los em novos contextos, de acordo com o presente. O oficial benjaminiano se comporta como um trapeiro e colecionador. A narração histórica, desse modo, não se

incumbe de inventariar em sequência os fatos, mas, como nos afirma Gagnebin (2004), faz surgir momentos únicos para fora de uma continuidade cronológica, permitindo a assimilação desses instantes estelares num céu inédito e salvador. Nessa narração, então, o passado pode ser retomado no seu estado precário como perda e esquecimento, sem identidade consigo próprio, numa abertura sobre o futuro, sem um acabamento constituído.

O proposto no estudo com narrativas de professoras de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, em nosso caso, como fontes de pesquisa para a História da Educação, nos remete ao pensamento de Walter Benjamin, especialmente aos textos *Experiência e pobreza* (1933), *O narrador: observações acerca da obra de Nicolau Leskov* (1936), *Franz Kafka: A propósito do décimo aniversário de sua morte* (1934), *A imagem de Proust* (1929), *Passagens*(1940)² e *Infância Berlinense* (1932). Entrelaçando noções contidas nestes e em outros textos – como os de Jerome Bruner (1991; 2001; 2002; 2010) –, buscamos determinar uma compreensão para as ideias de narração, prática e experiência, que servirão de base para os procedimentos desta investigação.

A perda da tradição e a impossibilidade de narrar em seus fundamentos tradicionais comparecem muito, sob algumas perspectivas, em dois ensaios escritos na década de 1930 por Benjamin. Na obra *Experiência e Pobreza*, ele finca a experiência (Erfahrung) no entorno de uma tradição partilhada, dita por um pai em agonia a seus filhos, prevendo uma prática de todos com validade para um coletivo. Em *O Narrador*, o autor focaliza o ato de narrar como a capacidade de trocar experiências, na eficiência demonstrada nas figuras modelos do narrador, configuradas no camponês sedentário, no marinheiro viajante e no inventor medieval que se estabelece depois de passar de oficina em oficina como aprendiz. Esse lastro temporal e espacial proveniente das sociedades artesanais, que possibilitaram a linha de suas narrações, passou a ser substituído pelo tempo imediato das tecnologias midiáticas que, ao passo em que encurta as distâncias espaciais, torna o ser humano paralisado em relação às tragédias do mundo. A isso Gagnebin (2004) dá o nome

² Foi escrito entre 1927 e 1940, mas o trabalho concentra-se principalmente nos anos de 1927 a 1929 e, depois, de 1934 a 1940.

de tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno. Este contexto, Benjamin entende como ocasião para o desenvolvimento do Romance como gênero literário, destinado à solidão do herói, do leitor e do autor, onde o que tem significado não é mais a experiência compartilhada, mas a *Erlebnis* – vivência - nesse meio de privacidade.

Benjamin sinaliza para a direção da invenção de outras formas narrativas, diferentes da informação e do romance, tomando por base a derrubada do seio narrativo da tradição. Neste sentido, em *Experiência e Pobreza*, o autor faz menção a uma miríade de formas narrativas que recebem com o impulso esses novos tempos. Já em *O Narrador*, o ritmo é mais contido e Benjamin oferece algumas pistas no rumo de uma ação narrativa com capacidade de rememorar o passado fora dos regimentos da tradição. Para Gagnebin (2004, p. 62-63)

O que se opõe a essa tarefa de retomada salvadora do passado não é somente o fim de uma tradição e de uma experiência compartilhadas; mais profundamente, é a realidade do sofrimento, de um sofrimento tal que não pode depositar-se em experiências comunicáveis [...] Como descrever esta atividade narradora que salvaria o passado, mas saberia resistir à tentação de preencher suas faltas e de sufocar seus silêncios? [...] que saberia [deixar o passado] inacabado, assim como, igualmente, saberia respeitar a imprevisibilidade do presente?

Surgindo generosa aos olhos de Benjamin, a obra de Kafka mostra o narrador capaz de partilhar com os outros não conselhos, mas sua desorientação, bem como não expressa o retorno a um mundo anterior, nem a invenção rápida e protetora de um mundo novo. Os atributos que o narrador tradicional arrancava da tradição em que estava enraizado, Kafka, por sua vez, os adquiriu a pesadas penas no solo esburacado de uma tradição falecida e de uma identidade em migalhas (GAGNEBIN, 2004).

A ruína da tradição se mostra, desta maneira, o espaço da possibilidade – mesmo não outorgado – volta da imaginativa e fortificada narração. Walter Benjamin é também um narrador dessa linhagem, um trapeiro colecionador das ruínas, que em sua obra nos apresenta, sem continuidade e acabamento. No texto *Infância Berlimense*, Benjamin usa do fio das lembranças de infância feito no enredo do esquecimento. Esse texto pode ser

lido como uma homenagem a Proust em sua caça infinita por um tempo perdido, tendo que essa busca infinita rompe a ideia corrente de autobiografia. Benjamin toma do texto proustiano as condições individualistas de sua produção, o que coloca o seu autor no patamar arriscado de devaneio tolerante e infinito do qual o “sujeito não quer emergir” (GAGNEBIN, 2004).

No texto *Passagens*, Walter Benjamin coloca a exigência política e ética de contrapor o sonho com a vigília e no instante do acordar, tirar os elementos que possibilitem o agir coletivo na intenção da transformação do momento. Desse modo, além da veemência das lembranças individuais, a obra *Infância Berlinense* constrói de novo a consistência da memória coletiva, livre do entorno inconsciente do sujeito, além do entorno social, que não se curva ao individualismo e é transpassada, no dizer de Gagnebin (2004), pelos veios de desejos, de revoltas e de desesperos coletivos.

O historiador, neste contexto, deve explicar os casos sobre os quais tem a intenção de escrever, saindo da vertente de tratá-los como modelos do mundo, mas levando em consideração as práticas do cronista – dos cronistas medievais. Ele deve promover a junção dos fios históricos com pequenos detalhes do cotidiano, considerando as memórias individuais e as memórias coletivas. Desse modo, a narrativa vai além da historiografia clássica e

Poderíamos ir mais longe e perguntar se a historiografia não representa uma zona de indiferenciação criadora com relação a todas as formas épicas. Nesse caso a história escrita se relacionaria com as formas épicas como a luz branca com as cores do espectro. Como quer que seja, entre todas as formas épicas a crônica é aquela cuja inclusão na luz pura e incolor da história escrita é mais incontestável. E no amplo espectro da crônica, todas as maneiras em que uma história pode ser narrada se caracterizam como se fossem variações da mesma cor. O cronista é o narrador da história (BENJAMIN, 1994, p. 209).

Acreditamos que os registros que o cronista faz servem como fontes e base para a investigação histórica. Longe de ser uma verdade em si mesma, esses nos servem como indícios que podem apontar uma vertente por onde conduzir nossa pesquisa. A legitimidade de seguir tais pistas e vestígios é discutida por Ginzburg (1992) e a proposição do seu método do paradigma indiciário, que busca a imagem do caçador que

faz a leitura das pistas pelo caminho, através de pegadas e pelos, por exemplo. Assim ele vai criando uma narrativa possível a partir dos rastros.

Fazendo analogia com a figura do caçador, do detetive e do médico, figuras que usam dos efeitos para ler as causas, Ginzburg (1992) propõe o paradigma indiciário, ou seja, um método interpretativo no qual os detalhes considerados secundários ou até mesmo negligenciáveis guardam o segredo para a análise de um contexto social. Essa interpretação movimenta-se, descobrindo nas fontes e nos documentos, informações além dos que estes queriam revelar, dados que, para a sociedade produtora da fonte, podem ser admitidos apenas como um fato fixado, porém, quando analisados e desconstruídos pelo historiador, tem a possibilidade de revelar um sistema em vigor na época de produção de tais dados.

A desconstrução de fatos coletados como absolutos é essencial para o historiador, tendo em vista que a aceitação plena do documento pode levar o pesquisador a cometer equívoco, que, em algumas situações, pode ser entendido como imperdoável (BLOCH, 2001). Para Bloch, até nos testemunhos mais determinadamente voluntários, o que falam os textos formalmente é que estes deixaram de ser o objeto preferido de nossa atenção. O nosso apego ardoroso consiste no que ele nos permite entender, sem a intenção de dizê-lo

Entre as vidas dos santos da alta Idade Média, pelo menos três quartos são incapazes de nos ensinar qualquer coisa de concreto sobre os piedosos personagens cujo destino pretendem nos retratar. Interroguem-nos, ao contrário, sobre as maneiras de viver e pensar particulares às épocas que foram escritas, todas as coisas que o hagiógrafo não tinha o menor desejo de expor. Vamos achá-las de um valor inestimável. Em nossa inevitável subordinação ao passado, ficamos portanto pelo menos livres no sentido de que, condenados sempre a conhecê-lo exclusivamente por meio de seus vestígios, conseguimos todavia saber sobre ele muito mais do que ele julgara sensato nos dar a conhecer. É, pensando bem, uma grande revanche da inteligência sobre o dado (BLOCH, 2001, p. 78).

Se por um lado Ginzburg (1992) vê essas marcas como o fio de Ariadne, assim como aquele que fez com que Teseu não se perdesse dentro do labirinto do minotauro, de outro, Burke (2000) tratando dos usos da memória, finca a ideia de resistência. A figura do

historiador aparece como um guardião dos mistérios da memória social, sendo aquele que tem a tarefa de proporcionar às pessoas lembrarem o que elas esqueceram. Burke aponta a possibilidade de se obter discrepâncias entre imagem do passado de um grupo e os registros que sobreviveram desse passado.

Desse modo, a escrita não tem sustentáculo para segurar a proliferação desse tipo de mito. Contudo, o que resta para ela é preservar registros do passado que não tem compatibilidade com os mitos, assim sendo um passado que os indivíduos pelos seus motivos não almejam conhecer, apesar de que, fosse melhor para eles que o fizessem. “Os mitos não devem ser desprezados, mas também não se recomenda sua leitura em termos literais. Escrevê-los e imprimi-los, portanto, ajuda a resistência da memória à manipulação” (BURKE, 2000, p. 88). As resistências a favor das quais Burke (2000) advoga, muitas vezes estão próximas ao fio de Ariadne, o qual, fonte resistente, pode ser o segredo que dará início a uma pesquisa que irá mostrar mais sobre os valores e o contexto vivos em determinada época.

O paradigma indiciário se encontra mais ligado à micro-história. A micro-história terminou definindo-se como gênero historiográfico que surgiu na história cultural para fazer e contar a história (VAINFAS, 2002). O autor assevera que este gênero se apoia em uma investigação exaustiva de fontes, associando a narrativa por meio de um discurso literário, predominando o rigor do narrador. Ele nos exorta dizendo que: “A micro-história não inventa nada, apegase obsessivamente às mínimas evidências que a documentação pode fornecer para dar vida a personagens esquecidos e desvelar enredos e sociedades ocultos pela história em geral” (VAINFAS, 2002, p.103).

Muitos dos trabalhos desenvolvidos no gênero da micro-história se fundamentam na exposição de personagens anônimos, cuja existência às vezes é mostrada em situação-crime que oferecem conhecimento não só dos sujeitos desses estudos, mas os valores e os sistemas na vigência das épocas em que tais sujeitos viviam. Um exemplo desse gênero pode ser encontrado na obra *O queijo e os vermes* de Ginzburg, em que podem ser localizados processos inquisitoriais como o do moleiro Domenico Scandella. Este era

conhecido como Menocchio, um moleiro de Montereale, Itália, que, no século XVI, foi julgado pela Inquisição por suas opiniões religiosas e queimado por heresia em 1599. Neste processo, o autor reconstitui o jeito como a Igreja e a Inquisição procediam na época da Contra-Reforma. Neste contexto, traçou o modo como o moleiro lia e entendia algumas obras da cultura letrada e dava significado de acordo com sua observância da sabedoria oral.

Neste entorno, Vainfas (2002) nos sinaliza que não é nem a essência dos temas, muito menos o seu valor que define o campo temático da micro-história, mas a diminuição da escala de observação, exploração exaustiva das fontes e a intenção para construção de uma narrativa, no sentido que pode permitir ao historiador maior sensibilidade no tratamento das fontes, podendo explorá-las ao máximo em termos do seu significado.

Assim, o historiador passa a fazer uma leitura intertextual, apropriando e ressignificando informações a partir de outros conhecimentos prévios, fazendo uma espécie de extratexto, que aqui é considerado por Pesavento (2003, p. 68) “como sendo toda aquela bagagem de conhecimento que o historiador possui, referente a um contexto mais amplo, e pode intervir na estratégia de cruzamento como os dados em análise”. Deste modo, o historiador faz sua análise narrativa como um texto, imbricando-o nos conhecimentos que possui.

Na virada hermenêutica das Ciências Sociais por volta de 1970, as práticas humanas e o mundo começaram a ser observados como textos, o que possibilitou a entrada de diferentes estratégias metodológicas para labutar com estas novas formas de leituras, pois estas sugeriam interpretações, principalmente no que se referia às investigações sobre histórias de vida (GARNICA, 2005).

No estudo que fez da relação do tempo com a narrativa, Benjamin (1994) aponta para a ideia sobre a importância de se manter o que se narra. Para ele a narrativa se fundamenta no conceito de memória, pois se incumbe da conservação da tradição, com sugestão e com relato da experiência. Para construir uma narrativa, é preciso uma trama de fatos que se mostram de forma inteligível e, nesta nova vertente, implica coleta de dados

biográficos e narrativos ditos por indivíduos ao contar suas próprias histórias e, muitas vezes nos reconhecemos nessas narrativas.

O entendimento do real a partir de qualquer tipo de análise, considerando as narrativas apoiadas nas memórias sobre determinados acontecimentos, hábitos e práticas, permite a compreensão das maneiras de narrar o indivíduo através de suas experiências. Neste intento, o termo experiência, segundo Larrosa (2005), não deve ser entendido como um modo de conhecimento inferior ou como um impedimento ao conhecimento verdadeiro. Conforme o autor, devemos livrar o termo experiência de sua forma empírica, libertando-o da ligação ao termo experimento, de qualquer dogmatismo ou das falácias da autoridade, mas pensá-lo a partir da “paixão” (p.5), como um modo de habitar o mundo de um ser que existe, que não tem outro ser, outra essência, além de sua própria existência, tanto corporal como física, que está encarnada no tempo e no espaço com os outros.

Segundo Benjamin, o relato é a linguagem da experiência que se organiza no expresso do relatar. No âmbito da discussão sobre experiência está a busca de um entendimento que nos possibilite uma análise das narrativas das professoras, não como um juízo de valor sobre o outro indivíduo, mas como compreensão de uma trama atenta ao que foi dito, sem ter um cenário definitivo como parâmetro. Para Garnica (2005), a análise proposta está diante das versões disponibilizadas, trabalhando cada uma delas, pois são lacunares, entendendo-as como maneiras dos entrevistados se narrarem e estabelecerem suas falas como sujeitos.

Assim, narrar é contar uma história, é contar nossa história ou uma história na qual participamos ou nos sentimos personagens. A nossa história: das cinco professoras e a minha própria história. As narrativas, desse modo, permitem em torno delas mesmas a possibilidade de uma análise que vamos chamar, a partir do que nos indica Bolívar, Domingo e Fernandez (2001), de *análise narrativa*, se entendemos análise como um percurso de produção de significados a partir de uma alimentação contínua que se inicia quando o pesquisador como ouvinte e leitor se aproxima e se apropria desse texto, tecendo

suas considerações e construindo uma trama narrativa que será ouvida, lida e vista por outros que podem continuar o processo de análise.

Para situar a ideia em torno da *análise narrativa*, evocamos inicialmente Bruner (2001) que propõe dois tipos de cognição: cognição paradigmática e cognição narrativa e que nos aponta que, para capturar a diversidade da cognição, não se deve deixar de lado nenhuma das duas cognições.

No tocante à cognição paradigmática, Bruner nos diz que esta se baseia em um sistema de categorias idealizadas, intercaladas umas às outras em um sistema subordinado à lógica matemática. Neste modo, as afirmações feitas tentam alcançar conclusões verificáveis e generalizáveis. A legitimidade dos argumentos é alcançada pela densidade do mesmo. A imaginação do tipo paradigmática busca levar “à boa teoria, à análise profunda, à prova lógica, ao argumento legítimo e à descoberta empírica guiada por hipóteses racionais. (...) Trata-se, na verdade, de enxergar conexões formais possíveis antes que se seja capaz de prová-las de qualquer modo formal” (BRUNER, 2002, p. 14).

Uma característica do pensamento paradigmático é que ele vai ao encontro de uma verdade universal, ou seja, uma linguagem mais presente nos artigos científicos, nos relatórios técnicos e nas publicações de caráter científico.

A cognição narrativa pode ser definida como aquela que trabalha com as intenções humanas e, ao invés de se estruturar em argumentos, a narração se inquieta com as condições humanas. Ela se configura legítima não por verdades imutáveis, mas por ser verossímil, isto é, por mostrar com o ser humano usa a consciência. Bruner (1991) nos indica que as condições e as intenções de uma ficção de sucesso nos permitem experimentar nossa vida de forma semelhante.

Para Bruner (2002b) em sua obra *Atos de Significação*, existem três características relacionadas à narrativa:

a. Sequencialidade - composta de uma sequência intencional de fatos;

- b. Verossímil, mas não necessariamente verdadeira, pois não precisa necessariamente se prender à realidade do fato narrado;
- c. Capacidade de encontrar um estado intencional, singular, que pelo menos mostre compreensível afastamento de uma forma cultural canônica, ou seja, tornar possível o esclarecimento de algo que se distancia do aguardado pelo interlocutor.

Diante da terceira característica, na cognição narrativa, é permitida a subversão dos operadores de lógica da linguagem, o que coloca em contraste com a cognição paradigmática.

Bruner (2010) coloca as narrações em uma estrutura que, para ele, é entendida como histórias que partem de uma situação de estabilidade e, depois da insatisfação das intenções de quem delas participam, chegam a uma realidade de crise. O final pode ou não apresentar uma situação estável.

Bruner diz ainda que uma narrativa “bem formada” deveria ser composta por: atores, meta, cenário, instrumento e um problema (BRUNER, 2002b), além de uma paisagem dual, que consiste no contraste entre o mundo real onde a narrativa acontece e o mundo mental do sujeito. Um exemplo disso, seria o contraste entre o mundo real onde Jesus, o nazareno, viveu sua vida pública e o mundo narrado pelo evangelista, que ouviu alguém contar e escreveu sobre essa vida pública, o que dá à trama sua profundidade e seu significado.

No livro *Fabricando histórias*, Bruner (2010) conclui que ambos os tipos de cognição - narrativa e paradigmática - podem conviver em harmonia, além de se complementarem ativamente. Assim, por uma vertente, a cognição paradigmática avança em formas teóricas que se ajustem aos fatos observados, por outra, “nós vimos a conceber um ‘mundo real’ de modo que caibam nele as histórias que contamos a seu respeito”.

Nesta obra, o autor contesta sua suposição de que seria plausível traduzir o tipo narrativo ao tipo paradigmático e vice-versa, defendendo que as linguagens podem conviver juntas na mente humana, sem obrigatoriamente se fundirem uma na outra. Deste modo, Bruner

(2002b) discute a narrativa como forma de organizar a experiência humana. Para ele, o *framing* (esquematização) é tipicamente narrativo, pois possibilita um meio para construir um mundo, mostrar seu fluxo, dar continuidade aos eventos do mundo e assim sucessivamente.

A junção da *cognição paradigmática* e da *cognição narrativa* produzem duas formas de análise nas investigações narrativas. Neste contexto podemos falar de investigação narrativa, na perspectiva de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), que a apresentam como um marco próprio que vai além de uma estratégia metodológica. Aproxima-se de um ramo da investigação interpretativa que aglutina princípios da pesquisa qualitativa, em que a experiência vivida não é algo a captar, mas recriada no processo de investigação.

Na investigação narrativa, o percurso de vida e a identidade pessoal são vivenciados como uma narração, em que a narrativa é a estrutura central do modo como as pessoas constroem os sentidos. Deste modo, a oralidade é a fonte mais importante, o que não dispensa os meios escritos. O resultado dessa conjunção de fontes é uma história apresentada de várias maneiras (BOLÍVAR, DOMINGO & FERNÁNDEZ, 2001). Nessa direção, Polkinghorne (1995) configurou duas formas diferentes de análise nas investigações narrativas, classificadas como:

- a. Análise narrativa propriamente dita, que trabalha com elementos entrelaçados, buscando descrições de eventos, fatos, ações, em que a análise produz conhecimento de situações singulares.
- b. Análise narrativa paradigmática ou análise de narrativa, que se baseia em informações consistentes da narrativa, de cujas análises se produzem tipologias ou categorias, que são utilizados como base nas análises.

Nosso trabalho tem como foco uma investigação narrativa baseada na *análise narrativa paradigmática*, portanto, faremos um aprofundamento maior nas características dessa análise.

Apesar de Bolívar (2002) preferir a análise narrativa, propriamente dita (item a), ele em contrapartida sustenta que a razão da análise paradigmática está presente tanto nas investigações quantitativas quanto nas qualitativas. Mas, enaltece o que diz respeito à definição das categorias antes da busca dos dados nas investigações quantitativas e após essa busca, na investigação qualitativa, na qual estas categorias podem ser induzidas ou podem emergir das informações obtidas. Neste sentido Bolívar, Domingo e Fernández (2001) assinalam que, primordialmente, é empregado como objetivo ilustrativo “pedaços” ou partes selecionadas das entrevistas para compor a análise.

A análise de narrativa paradigmática, segundo Bolívar (2002), pode ser aproveitada para verificar as informações, empregando o particular como ponto de conceitos gerais e focalizando temas comuns entre elas. Além disso, pode-se destacar a construção de conceitos que dá identidade categórica aos elementos obtidos, bem como para fixar relacionamentos entre categorias.

A teia de narrativas é apoiada e veiculada por meio da fala local e das experiências de cada um. Neste caso, Bolívar (2002) nos diz que é habitual o emprego de citações da entrevista, com o objetivo de apoiar o que anteriormente foi determinado em análise qualitativa. Como destaque, podemos vislumbrar o que é forte no procedimento de análise paradigmática, que é sua eficiência para fomentar conhecimento geral a partir de coleção de histórias e seus pontos confluentes.

Sendo assim, ao analisar algumas categorias pretendemos articular as narrativas aos textos oficiais e acadêmicos, caso necessário ou pertinentes às explicações, a fim de bordar os fios de uma teia enredada a partir das vozes das cinco professoras entrevistadas. Lançamos mão da pluralidade das fontes para construir uma narrativa acerca da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática em aproximadamente quarenta anos de existência da FAFIA.

Para fazer a análise, nomeamos como categorias: *prática, memória, formação do professor, formação do professor de matemática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado*, sempre considerando os aspectos sociais e culturais do tempo narrado.

Essas categorias emergiram de várias leituras que fizemos das entrevistas das cinco professoras e são justificadas a partir das seguintes constituintes:

- a. *Prática*: ela está presente no fazer pedagógico das professoras, em suas práticas pedagógicas nas disciplinas investigadas;
- b. *Memória*: é da memória de nossas entrevistadas que os fatos vão surgindo e vão dando sentido a nossa narrativa;
- c. *Formação do professor e formação do professor de matemática*: no decurso das disciplinas, especialmente, as de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em matemática, é que a formação inicial do professor constitui uma identidade profissional, privilegiando relações entre aspectos teóricos e práticos da formação do professor;
- d. *Prática de Ensino* (Prática de Ensino e Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado) e *Estágio Supervisionado*: nesta ordem de nomeação possibilitou um enredo mais claro, pois permitiu uma narrativa situada no tempo e no espaço, bem como uma melhor organização dos fatos narrados pelas professoras.

O texto final deste trabalho foi, predominantemente, uma narrativa. Deste modo, tendo as categorias selecionadas, enredaremos uma história, aglutinando a análise, as vozes das professoras, a voz do pesquisador, a narrativa da História e o pensamento acadêmico que fluem para o curso narrado.

1.2 O MÉTODO

Consideramos, neste trabalho, a narrativa como recurso frutífero para a composição de um discurso. Como nos diz Benjamin (1994, p. 204) sobre a narrativa: “Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”. Os estudos dentro da Educação Matemática que já foram e estão sendo desenvolvidos, ao optarem por esse jeito de fazer pesquisa, colocam-se como uma busca por diferenciada versão, fazendo uso de fontes orais através de questionamentos a serem debatidos pela via da memória e por visões sobre diversas questões.

Neste estudo, comungamos com algumas ideias elencadas por Garnica em 2009, em palestra no Seminário Nacional de História da Matemática, realizada na cidade de Belém (PA) e que foram abordadas na tese de doutorado de Cury (2011) para mostrar as características de uma investigação que utiliza fontes orais:

- a) diálogo com fontes de várias naturezas (escritas, pictóricas, fílmicas, etc.), ressaltadas nas fontes orais; negando a verdade que jaz dormente em registros escritos, implicando com isso a a-historicidade da fantasia, dos sonhos humanos, da memória que se deixa captar oralmente;
- b) abraço a uma proposta de configuração coletiva dos atores sociais envolvidos na pesquisa, quer como pesquisadores ou como depoentes;
- c) registro cuidadoso, eticamente comprometido;
- d) domínio na elaboração de narrativas e o posicionamento/compromisso de que tais narrativas têm a função de reconduzir o sujeito “para dentro” das investigações.

Coadunando estas e outras ideias, vamos mostrar alguns aspectos que foram fundamentais para o projeto de pesquisa. O nosso projeto começou a ser desenvolvido no ano de 2012 com a intenção de registrar como ocorreu a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática na FAFIA e quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas no âmbito dessas disciplinas a partir, especialmente, de depoimentos orais de professoras que atuaram nestas disciplinas como alunas ou como professoras.

Na investigação coloca-se em evidência seu enquadramento no domínio da Educação Matemática pelo viés de pesquisa em “História da Educação Matemática” na medida em que se propõe recolher, conhecer e estudar depoimentos de professoras que ao longo de quarenta anos veem atuando nas disciplinas Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado em Matemática. Coloca-se também como um instrumento para discutir a formação inicial do professor de matemática no Sul do Estado do Espírito Santo.

O delineamento da pesquisa será entendido como um feito aberto, uma possibilidade de (re) escrita de circunstâncias em que houve a formação do professor de matemática na Prática de Ensino e Estágio e quais práticas pedagógicas ocorreram neste contexto. Além

disso, temos que ter presente a necessidade de investigar e estudar, com utilização de narrativas, a experiência educacional, buscando entender o objeto estudado num ambiente de colaboração entre pesquisador e pesquisado (BOLÍVAR, 2002).

No contexto do estudo no campo, fizemos um levantamento bibliográfico que procurou textos acadêmicos e literários ligados à formação inicial do professor de matemática, à prática de ensino, ao estágio supervisionado e à atuação das faculdades de filosofia. Concomitante a essa ação, realizamos um levantamento documental sobre a criação e o funcionamento da FAFIA e do seu curso de licenciatura em matemática. As buscas desse material foram possibilitadas pela internet, por meio de sites de busca, além de acervos das bibliotecas virtuais e físicas. Somado a isso, tivemos a contribuição da prefeitura da cidade de Alegre e de setores da FAFIA (direção, secretaria, coordenação e recursos humanos) no tocante a documentos como: decretos, portarias, pareceres, atas de reuniões, projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática, grades curriculares, atestados de exercícios, relatórios, entre outros. Estes documentos (atestados de exercícios e outros) permitiram a confirmação dos nomes dos prováveis depoentes, que antes já haviam sido citados em conversa com a direção da FAFIA. Fizemos a leitura de toda a documentação antes de decidir quais professores iríamos entrevistar e esta leitura foi retomada ao fim destas entrevistas, quando da elaboração da análise das narrativas, tendo o objetivo de checar, selecionar e articular dados das variadas fontes, verificar informações pontuais dadas pelos depoentes e enriquecer a versão histórica que nos propusemos a fazer.

As depoentes foram escolhidas a partir do período que atuaram na Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática, como alunas ou professoras. No quadro abaixo, trazemos alguns detalhes importantes sobre as cinco professoras e suas respectivas atuações na FAFIA.

Quadro 1: Detalhamento sobre as cinco professoras entrevistadas

Professora (cidade que mora) - entrevista em -	Formação acadêmica na Graduação	Atuação na Licenciatura de Matemática	Período de atuação
---	--	--	-------------------------------

Maria Carneiro (Alegre - ES) - 10/04/2013 -	Licenciada em Matemática	Prática de Ensino de Matemática I e Prática de Ensino de Matemática II	1975-1976
Sônia Maria (Vila Velha - ES) - 29/03/2014 -	Licenciada em Matemática	Prática de Ensino de Matemática I e Prática de Ensino de Matemática II	1977-1981
Graça Jorge (Alegre - ES) - 13/03/2013 -	Pedagogia	Prática de Ensino de Matemática I e Prática de Ensino de Matemática II	1979/1982-1985
Vera Lúcia (Alegre - ES) - 27/08/2012 - - 17/12/2012 -	Pedagogia	Prática de Ensino de Matemática I e Prática de Ensino de Matemática II	1985
Luzângela (Alegre - ES) - 13/03/2013 -	Pedagogia	Prática de Ensino de Matemática I e Prática de Ensino de Matemática II	1986
		Prática de Ensino de Matemática sob a forma de Estágio Supervisionado	1987-2005
		Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II e Estágio Supervisionado III	2006-2010

Fonte: construção própria

A ordem do detalhamento das informações sobre as professoras registrado no quadro 1 leva em consideração a época em que elas atuaram, em uma ordem que permite um enredo cronológico da atuação de cada uma. Isso será destacado mais adiante no decurso da narrativa. Neste procedimento vamos destacar três momentos.

No primeiro momento, recebi a colaboração da então diretora Vera Lúcia de Souza Vieira. Ela nos disse que participou do primeiro vestibular da FAFIA que foi realizado em 26 de maio de 1973. Este dia foi tão importante na sua vida, que nos repassou uma foto (Fig. 1) de uma das turmas que prestaram esse exame. Além disso, Vera foi aluna da professora Maria Carneiro Tristão da Costa Soares na disciplina de Prática de Ensino da Matemática I e II. Ela abriu as “portas” e os arquivos da Faculdade para que eu tivesse a possibilidade de entender todo o processo histórico de constituição da FAFIA, bem como possibilitou que eu chegasse aos nomes dos outros sujeitos da pesquisa. Desse modo, pude escolher quais professores deveriam ser entrevistados. Fiz duas entrevistas com a professora Vera Lúcia, pois, como já disse, esta tinha informações que podiam ajudar nas outras entrevistas, bem como facilitar na escolha das professoras que participariam das próximas entrevistas.



Figura 1 – Foto de uma das turmas do primeiro vestibular da FAFIA³ (1973)
Fonte: FAFIA, 2013

Claramente, ao refletir sobre os procedimentos metodológicos reafirmávamos o que estudos teóricos apontavam, ou seja, a entrevista como o principal instrumento ou técnica do método da História Oral, bem como a fonte para se fazer História a partir da memória do colaborador manifestada na narração. O investigador escuta e participa, como um personagem que adentra a cena, mas longe de desenvolver o papel principal. Neste preâmbulo, é necessário observar a intenção do pesquisador no âmbito da entrevista, o que pode contribuir ou prejudicar a rememoração do entrevistado.

Segundo Portelli (1997), a entrevista é um ato de escuta atenta e quando esta é realizada pode acabar se configurando como uma invasão na privacidade de alguém. Entretanto o pesquisador deve notar quem, na realidade, entrevista quem. Nesta reflexão, Gattaz (1996) nos auxilia quando diz que a igualdade pode dar credibilidade a entrevista, porém a diferenciação torna-a relevante, pois é em função do conhecimento entre o historiador e o entrevistado que ela se concretiza. Portanto, a entrevista deve ocorrer num misto de igualdade e diferenciação, ou seja, o entrevistado vê no pesquisador alguém a ponto de instigar suas memórias e o pesquisador, de outro modo, observa e respeita essas memórias registrando-as como narração significativa no seu arcabouço de vivências.

³ No fundo, em pé, os aplicadores do vestibular: à esquerda, Amim Felipe e à direita, Manuel Pedro Ferraz. Merecem destaque estes dois aplicadores, pois participaram, junto a outros, da reunião em 19 de março de 1971 que definiu uma comissão organizadora para início das atividades da FAFIA.

Neste contexto, as entrevistas são, por conseguinte, um modo de coleta de dados eficaz que aqui chamaremos, em sintonia com Garnica (2005, p. 85), de “depoimentos dialogados”, que por sua vez se configuram como um momento de ouvir a narração dos sujeitos da pesquisa sobre práticas pedagógicas no Estágio da Licenciatura em Matemática da FAFIA.

No segundo momento, procurei entrevistar as professoras Maria das Graças Jorge, Luzângela Esteves e Maria Carneiro, pois estas foram muito mencionadas na entrevista da Vera Lúcia. Nos diálogos a professora Luzângela destacou principalmente sua atuação como coordenadora de estágio da FAFIA.

Tendo terminado as entrevistas das professoras que moravam em Alegre, no terceiro momento, fui procurar, em Vila Velha-ES, professora Sônia Maria que foi aluna e substituta em Prática de Ensino da Matemática I e II da professora Maria Carneiro.

Em recapitulação para maiores detalhamentos, de início procuramos a professora Vera Lúcia buscando fazer o convite para primeira entrevista. Ela contribuiu de imediato e pessoalmente, permitindo-nos dois momentos, um primeiro para entender como ocorreu a criação e funcionamento da FAFIA e falar sobre os documentos recolhidos. O outro momento da entrevista foi para falar sobre a própria disciplina de Prática de Ensino. Já com as professoras Graça Jorge e Luzângela, tivemos a oportunidade de convidá-las para as entrevistas tão logo as encontramos na própria FAFIA. Marcamos via telefone com a professora Maria Carneiro e Sônia Maria. Deixamos que as professoras escolhessem as datas e os locais das entrevistas. Nestas oportunidades, explicamos do que se tratava a pesquisa, como faríamos a entrevista, avisando que não teríamos um roteiro pré-estabelecido e que algumas questões seriam abordadas. Entre elas: as pessoas relacionadas à origem, à formação e à atuação na história da própria FAFIA e nas disciplinas pesquisadas; as profissionais, implicadas nas disciplinas; práticas pedagógicas; atuação junto à prática de ensino; estágio supervisionado; as escolas-campo; os alunos, os professores nas escolas, entre outras que foram surgindo no decorrer das próprias entrevistas. Os assuntos, deste modo, seriam abordados a partir de interesses

gerais para configurar um quadro sobre as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Matemática, bem como de práticas pedagógicas que foram desenvolvidas em seus respectivos contextos. As perguntas, deste modo, foram abertas e condicionadas à desenvoltura da fala de cada professora entrevistada.

A fim de buscar a documentação e promover as visitas, fiz mais de vinte viagens tanto à FAFIA como às entrevistadas. Nessas viagens foram contabilizadas sessenta e quatro horas de conversas informais e treze horas de gravações. O que foi gravado passou por um processo de transcrição – em torno de sessenta e cinco horas - ou seja, refere-se à passagem literal do oral para o escrito, considerando tudo que falou a entrevistada, inclusive “erros” de português, gírias, vícios de linguagens, expressões locais, entre outros. Para Meihy e Ribeiro (2011, p. 112), a transcrição de uma entrevista “é o processo de passagem equiparada das narrativas orais para a escrita como se um código equivalesse a outro”.

Após a transcrição, fizemos o processo de textualização, o momento em que o pesquisador dá forma ao texto a fim de possibilitar uma narrativa que favoreça a leitura. Neste momento, deve-se ter o cuidado com as múltiplas interpretações do que está escrito. De acordo com Meihy (2005, p. 90), o texto narrativo passa a ser uma exclusividade do narrador que se coloca como uma “figura única por assumir o exclusivismo da primeira pessoa”. O texto produzido é um texto de coautoria entre entrevistado/pesquisador, como um modelo em forma de diálogo, o que mostra a evidente importância e o respeito ao entrevistado e à entrevista. Deste modo, entendemos que devemos priorizar a atuação de cada entrevistada, o que foi vivido por elas no contexto da Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado em Matemática. Nossa intenção é construir um texto único, a partir do qual seja possível produzir uma análise narrativa em que se conectam os veios, as vozes e as ações, buscando fazer emergir, pela linguagem (BASSANI, 2014), as práticas pedagógicas.

Realizada a textualização, propusemos a conferência como um espaço em que o pesquisador possibilita ao entrevistado uma leitura do que resultou da entrevista e seu

aval aos entendimentos e/ou possíveis alterações ao que já foi redigido. Na conferência, para Meihy & Holanda (2007) são importantes a *colaboração*, a *mediação* e a *devolução* como princípios estabelecadores de uma nova ordem na relação entre entrevistado e entrevistador. Neste contexto, a visão passa a ser uma relação de sujeito para sujeito e não de sujeito para objeto.

A *colaboração* entre o pesquisador e aquele que narra suas experiências na entrevista pode alterar de forma bilateral a posição que tradicionalmente é estabelecida entre os participantes da pesquisa: “o entrevistador” e o “entrevistado-informante”, o que conduz a pesquisa e o que dá uma informação.

Tendo a *colaboração* presente no estudo, o pesquisador toma a direção, tornando-se o *mediador* da pesquisa, ou seja, aquele que procura os melhores caminhos para proporcionar o diálogo; ouvindo, silenciando-se e perguntando. E o entrevistado deixa de ser informante para ser o que estuda e trabalha junto. Essa perspectiva muda a noção de autoria e o texto resultante. Sendo assim, a metodologia em história oral passa a ser uma coautoria.

O extrato desse relacionamento acaba culminando na *devolução*. Esse procedimento importante é o retorno do material para os entrevistados, sendo crucial, pois, estes trabalham na produção e elaboração deste material. Este “documento devolvido” ao grupo que o elaborou tornar-se-á futuramente uma história pública que leva em conta as narrativas de uma coletividade.

O processo de conferência nesta pesquisa foi de muita relevância, pois permitiu o acesso das professoras às suas respectivas entrevistas⁴. De início fizemos a entrevista, conforme descrito, junto à professora Vera Lúcia, após isso, entrevistamos as professoras Luzângela e Graça Jorge. Numa outra oportunidade, como elas atuavam na FAFIA no mesmo turno de trabalho – noturno –, levei as entrevistas para que as mesmas pudessem ler e verificar

⁴ Os extratos das entrevistas provenientes da conferência estão disponibilizados em compact disc (CD) no final da tese.

o que disseram, dando a condição para fazerem qualquer alteração que achassem necessária. Elas prontamente leram, fazendo algumas correções. Nesta oportunidade me ajudaram a buscar fotos sobre a história da Faculdade.

A professora Vera, na primeira conferência, não fez nenhuma observação, enquanto a professora Graça Jorge pediu que corrigisse algumas de suas falas quanto à localização na cidade onde ocorreu sua formação no Magistério. A professora Luzângela não fez nenhuma mudança na sua entrevista.

Numa outra oportunidade, a professora Vera acrescentou à sua entrevista alguns dados sobre as outras professoras, facilitando assim, com esses dados, a localização e atuação das professoras Luzângela e Maria Carneiro. Isso permitiu que tivéssemos um melhor entendimento sobre algumas falas dessas professoras.

Quanto à conferência da entrevista da professora Maria Carneiro, essa aconteceu pessoalmente, por telefone e por e-mail. Após a Qualificação I, fiz outros questionamentos, mas a professora, por questões pessoais, pediu que não mudasse nada em sua entrevista. A única coisa que pediu que observasse foi um texto que ela entregou na primeira conversa que tivemos. O texto em questão falava do Movimento da Matemática Moderna, escrito por Neuza Bertoni Pinto, da PUC-Paraná. No fundo, o assunto *matemática moderna* esteve muito presente na entrevista da professora Maria Carneiro, como veremos a seguir.

A professora Sônia fez a leitura da transcrição de sua entrevista e não fez nenhuma mudança na primeira oportunidade em que teve o texto em mãos. Fiz alguns questionamentos provenientes da Qualificação I, mas ela preferiu que o texto ficasse do jeito que apresentamos na primeira vez.

Tivemos outra oportunidade de conversar com Maria Carneiro, Sônia Maria, Graça Jorge, Vera Lúcia e Luzângela para perguntar se podíamos publicar⁵ as suas fotos que havíamos escolhido dentre as fotos que a FAFIA nos concedeu.

Deste modo, o pesquisador como mediador buscou manter vivos os contatos, quer seja pessoalmente, por telefone ou por e-mail, de modo a não desaparecer da “presença” do pesquisado. Nesta interação deve haver, tanto por parte do pesquisador como do pesquisado, a colaboração – no sentido do co-labore – o trabalho junto. Muito importante também nesta instância é a devolução, ou melhor, a insistência na ação do devolver aos pesquisados para que emitam sua concordância ou indiquem alterações.

A obtenção de dados para esta pesquisa consistiu em passo importante para um trabalho historiográfico. A natureza deste processo requisitou uma busca árdua pelas variadas fontes, o que demandou tempo (desde o ano de 2012 a 2015) e exigiu que começássemos, concomitantemente, à confecção do próprio projeto de pesquisa.

Para a verificação dos dados dentro de uma perspectiva de análise narrativa a qual nos propusemos - análise narrativa paradigmática -, as categorias foram importantes e emergiram, conforme comentamos anteriormente. Neste sentido, para reforçar, vamos esclarecer como elas foram dispostas para a narrativa e a organização dos próximos capítulos.

Inicialmente, de minhas leituras sobre os dados obtidos emergiram as categorias que denominei como *prática e memória* na formação das professoras, as quais serão analisadas no próximo capítulo. Vamos conversar sobre a memória no sentido mais geral, pois quando nos propusemos a entrevistar as cinco professoras assumimos o compromisso de respeitar o que pensam e a partir do que disseram buscar clarear a prática - práticas de ensino e práticas pedagógica - o que está explicitamente ligado à formação docente.

⁵ Neste momento tive que retornar às professoras para solicitar e renovar as cartas de cessão (ANEXO A), pois, além da autorização quanto às entrevistas, necessitava também da autorização para publicar as suas respectivas fotos.

Outra categoria que emergiu dentro da perspectiva que temos na pesquisa está relacionada a *formação do professor de matemática* - o que abordamos diretamente no terceiro capítulo -, pois o nosso foco está relacionado à formação do docente em matemática e sua formação inicial, sem perder de vista as práticas de ensino e pedagógicas. Desta categoria emergiram duas subcategorias, que estão relacionadas diretamente ao que aconteceu nas disciplinas denominadas Prática de Ensino de Matemática e Prática de Ensino sob/na forma de Estágio Supervisionado. A preocupação, neste sentido, esteve ligada ao ordenamento que as próprias narradoras fizeram ao contarem suas trajetórias, ao que o pesquisador vivenciou em sua trajetória ligada à sua ação como discente e docente, e também, no que verificamos nos documentos (grades, matrizes curriculares, entre outros) que recolhemos na FAFIA.

Com as mudanças das nomenclaturas de Prática de Ensino para Estágio Supervisionado - o que trazemos no quarto capítulo - conforme verificamos nas entrevistas, principalmente nas falas da professora Luzângela, emergiu, em nossas análises, a categoria *Estágio Supervisionado* e formação do professor de matemática. Esses fatos possibilitaram discutir, na narrativa que nos propusemos, os acontecimentos ligados à atuação de algumas professoras entrevistadas e minha própria trajetória no trabalho na disciplina Estágio Supervisionado.

Enfim, ao fazer surgir estas categorias no que tange às falas das cinco professoras, à minha própria fala e a alguns fatos que os documentos obtidos apresentam, vamos construir nossa narrativa a fim de proporcionar ao leitor uma leitura temporal e espacial dos fatos narrados, tendo como parâmetros os objetivos desta investigação.

2 PRÁTICA E MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

2.1 REMEMORAR E NARRAR EXPERIÊNCIAS

A *Memória* encontra a razão de ser requisitada nesta pesquisa pelo fato de que, por intermédio dela, as professoras e o próprio pesquisador dialogam e tecem suas histórias. Ao narrar, eles acabaram lembrando-se de suas *experiências* de/no ensino, dando-lhes os valores que para eles são muito importantes. Parafraseando Diehl (2002, p. 124), as memórias teriam autonomia formal diante da construção da ciência histórica como uma forma ancorada no caráter literário das próprias fontes de pesquisa.

A *Memória* é aquela que atravessa espaços, que vence obstáculos, que surge, que irrompe e que apresenta sentimentos associados ao percurso trilhado e que muitas vezes são ambíguos, mas estão sempre presentes naquilo que se narra. Ela tem como sustentáculo a “vida viva” e, refletida em versões individuais e coletivas, está em constante edificação, inacabada, subordinada a renovações e reformulações. Diehl (2002, p. 125) nos chama atenção para a forma narrativa da memória, “como aquela que representa a estratégia de argumentação através da concepção do tempo histórico”. Neste sentido, o autor nos aponta quatro constelações do discurso histórico da memória. Dentre essas constelações destacamos a Constelação narrativa genética, na qual Diehl (2002, p. 126) afirma ser um tipo que

[...] aparece nas formas historiográficas de memórias quando são colocados em evidência os momentos de mudanças temporais do trabalho de identificação histórica. O tempo histórico como mudança ganha uma qualidade positiva. As mudanças aparecem não mais como ameaça histórica, mas são explicitadas como qualidade de termos de vida humana e como chance para a superação das condições estabelecidas, como perspectiva de futuro, as quais vão além do já alcançado. Assim, a memória rememora as mudanças trazidas de fora para dentro e com isso ocorre à ampliação do horizonte histórico. A continuidade se estabelece como desenvolvimento, no qual as formas de vida vão mudando para poderem dinamicamente enfrentar o tempo futuro. As formas de comunicação aparecem com elementos discursivos de diferentes pontos de vista e perspectivas de mudanças [...].

Esse tipo de narrativa da memória apresentada por Diehl não representa uma ameaça ao estabelecido, mas representa um contraponto ao que está fixado historicamente. Neste

sentido, entendemos que, por um lado encontram-se as instituições controladoras, preservadoras e edificadoras da memória oficial, por outro, falas variadas e discordantes que se expressam inclusive no *nem falar*.

As histórias contadas se inscrevem na história da cultura e interessam à historiografia. “A recordação inaugurou, assim, a corrente da tradição, que transmite de geração para geração os acontecimentos verificados” (GAGNEBIN, 2001, p. 228). A memória épica seria um enredo formado, enfim, pelo entrelaço das lembranças e experiências dos vários narradores.

Benjamin (1994, p. 114) em *Experiência e pobreza* chama a atenção para as ações da experiência que estão em baixa, referindo-se às experiências da geração que viveu entre 1914 e 1918.

Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Esse filósofo crítico nos impele a invocar a experiência e a lembrarmos que pode ser de abrangência coletiva, como bem apresentada na *experiência*, tomada por Gagnebin (2001, p. 84), “que repousa a possibilidade de uma tradição compartilhada por uma comunidade humana” ao evocar a história antiga do velho vinhateiro, que estando para morrer, fala aos filhos de um tesouro escondido no solo do vinhedo. Eles cavam o solo em busca, mas nada encontram. Para surpresa dos filhos, no outono, suas vindimas se tornam as mais produtivas. Neste contexto, os filhos reconhecem na *experiência* o tesouro que o pai havia deixado.

Em convergência a esta ideia, penso no meu pai quando dizia que a maior herança que podia deixar para mim se configurava nos *estudos*. Hoje, para mim, esse termo chamado *estudos* se direciona às *experiências* partilhadas que tive na escola com as práticas de

ensino. Nesse âmbito disciplinar, uma de nossas narradoras reconhece como foram importantes as experiências partilhadas com a sua professora e, no futuro, como professora, acaba reproduzindo estas experiências. Em suas palavras:

[...] Eu fui aluna da professora Maria Carneiro. Acho que ela era muito atuante, era uma boa professora [...]. Acho que nunca passou pela cabeça dela que eu iria dar aula. A exigência de Maria era no planejamento da aula, no exigir o plano de aula, cronometrar o tempo da aula. [...] Trabalhava buscando o que acontecia nas aulas das escolas; como se usava o retroprojeto, o modo de dar aula. Como trabalhar com aluno [...]. Quanto ao retroprojeto, por exemplo - não ficar de costas para ele; não ficar de costas para o quadro. Apagar um quadro, por exemplo - de cima para baixo, para não sujar muito. Chamava atenção para observarem quando o professor está com pressa [...]. Então era muito difícil falar como poderia ser, falar do objetivo daquilo que deveria ser. (Sônia Maria).

As ações experienciais que a professora Sônia viveu e relata sobre as experiências junto à professora Maria Carneiro – na disciplina de Prática de Ensino em 1975 - retornam em sua própria atuação quando lecionou a mesma disciplina em 1978. Longe de uma história tradicional, ligada à ideia de sucesso, que segue uma lógica linear, este recorte apresenta-se como uma história mutante, cheia de inquietações frente aos fatos consumados, das regras, da rigidez e da formalidade. Apresenta-se com outros autores e atores, com novas partes, não para explicá-las de acordo com o já antevisto, mas para compreendê-las e interpretá-las em sua experiência a partir do que rememora. Essa rememoração é uma representação produzida pela e por meio das experiências consistentes - como ocorreram entre Maria Carneiro e Sônia Maria -, segundo nos afirma Diehl (2002, p. 116) “ancoradas no tempo passado facilmente localizável”.

Estamos num tempo em que os seres humanos fotografam tudo, distribuem essas imagens, escrevem blogs, participam ativamente das redes sociais, ou seja, todos na tendência desesperada de não passarem despercebidos. Querem lembranças dos outros,

não querem ficar no esquecimento. Assim, registram suas experiências, preocupados mais consigo mesmo do que com a geração futura.

Não é fácil analisar o tempo presente, o nosso mundo da era digital, pois estamos no tempo da substituição do “sucateiro pelo empreendedor”, que ganhou destaque a partir da nova relação de trabalho. Como não temos lastro temporal para enredar uma análise segura da problemática que se apresenta e como não queremos distanciamento das “práticas docentes” analisadas por outros, nos resta um caminho: ir ao encontro de quem quer narrar - Maria Carneiro, Sônia Maria, Graça Jorge, Vera Lúcia, Lusângela e eu (pesquisador). Queremos compartilhar ideias, procurando quem tem uma história para contar, buscando ver o que tem em seu bojo de coletivo, numa dinâmica em que o narrador e o historiador transmitem o que a tradição, oficial ou dominante, justamente não recorda. “A transmissão do inenarrável, numa fidelidade ao passado e aos mortos” (GAGNEBIN, 2001, p. 88).

Na perspectiva desse nosso posicionamento em trabalhar com narrativas, podemos apontar para dois caminhos: estampar novos significados às experiências passadas e reformular *práticas* futuras. Desde modo, a relação entre *memória* e a *narração das experiências* rememoradas por ela será muito importante nesta pesquisa.

Trazemos presente alguns trechos da fala de Anna Maria Pessoa Carvalho quando fez um relato intitulado *Memórias da Prática de Ensino*, trabalho apresentado numa mesa-redonda no V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em 1989:

No princípio era a Didática Especial. (...) sedimentada nos conhecimentos empíricos e pessoais do professor que a ministrava (...).

A Prática de Ensino nasceu (...), pelo Parecer 292/62.

(...) Naquelas universidades em que ela ficou junto à Faculdade de Educação, recebeu toda uma influência do conteúdo e das pesquisas educacionais (...); naquelas em que a Prática de Ensino instalou-se nos Institutos de Conteúdo, foram as disciplinas de conteúdo específico que a influenciaram (...).

Uma situação muito pior, vergonhosa mesmo, que não é a parte boa das ‘Memórias’, mas que tem que ser lembrada, tem que ser dita, é o que encontramos em inúmeras escolas de formação de professores onde o Estágio Supervisionado fica a cargo de uma coordenadoria, que, sozinha, organiza os estágios de 50, 100 até 500 estudantes (...).

A realidade para esses alunos é bem outra. Eles, na verdade, não fazem prática de ensino, eles só observam os outros praticarem ensino (...).

A autora continuou rememorando, enfatizando, dentre outras situações, aquela que se referia como “Memórias” dos professores de Prática de Ensino com Estágios Supervisionados na Faculdade. Para ela, uma das memórias que marcou foi aquela em que os estágios puseram os professores na sala de aula de 1º e 2º Graus, “vimos nosso aluno dando aula e constatamos a diferença entre o que é ser um ótimo aluno na universidade e ao mesmo tempo ser um péssimo professor nas escolas de 1º e 2º Graus” (CARVALHO, 1992. p.1). Ela fala da agonia dos professores ao constatarem essa situação e a preocupação deles em pensarem bases teóricas do que seja um bom professor, da sua própria prática docente e os problemas de avaliação de seus alunos.

No contexto desta fala, observamos que na construção de um relato da experiência, no caso da Prática de Ensino, que nós nos propusemos a investigar, somos sempre intérpretes do que foi rememorado, pois nas experiências do campo está o esforço por fazer dar sentido e transcrever essas experiências.

Bolívar (2002) ressalta a necessidade de investigar e estudar, por meio de narrativas, a experiência educacional, buscando entender o objeto estudado num ambiente de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Considerando assim que cada professor tem sua história e em cada história torna-se sujeito de suas atitudes, concepções, modo de agir na sala de aula, impregnados por alguma reflexão - “esse tipo de reflexão estimulará, provavelmente, a pesquisa sobre a prática pedagógica” (GOODSON, 2007, p. 101). Dentro desta ótica, Fiorentini e Freitas (2007, p. 65) advogam a favor da narrativa dizendo que

Experiências em sala de aula e em ambiente de pesquisa podem ilustrar o potencial da narrativa para o ensino e a aprendizagem da matemática. Nada mais natural do que adotar a narrativa para tentar dar sentido a uma experiência educativa ou a uma prática social. As salas de aula podem ser vistas como uma prática social complexa em que professores, alunos e por vezes pesquisadores estão tentando compreender e construir significados.

Goodson (2007, p. 67) recomenda que a pesquisa com os docentes respeite um novo conceito de investigação educacional que possa “[...] assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”. Nesse sentido ele entende que esse ingrediente vem faltando no desenvolvimento profissional dos professores, pois muitas pesquisas falam sobre a prática do professor, mas poucas falam dessas práticas na voz do/com o professor, o que nos conduz a uma reflexão sobre a pesquisa diretamente pelo viés do pesquisado.

Sendo assim, a memorização, a narrativa e o instituído também se tornam importantes a esquematização da memória-narração. Nesse sentido, Bruner (2001) nos explica que a experiência e a memória do mundo social são edificadas por concepções interiorizadas e narrativizadas no campo da psicologia e por instituições fincadas historicamente pela cultura que a apoiam e a reforçam. Segundo Cury (2011, p. 147),

O ato de narrar está, portanto, entre as faculdades humanas mais antigas e é instrumento importante de sobrevivência, mas também de transmissão e preservação de heranças identitárias e de tradições, sob a forma de registro oral ou escrito, caracterizando-se, principalmente, pelo movimento peculiar de contar, transmitir com palavras as lembranças da memória no tempo.

Vamos conversar e entender sobre *memórias das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado* na Licenciatura em Matemática, por meio das narrativas, como expressões das memórias das professoras. As lembranças advindas das memórias “são referências de experiências vividas no passado e ressignificadas no presente das narrativas” (FERNANDES, 2011, p. 30). Essas experiências presentes nas narrativas devem ser situadas “dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular” (BOLÍVAR, 2002, p. 27).

As experiências configuradas em práticas de ensino vão sendo transmitidas de professor para aluno, de geração em geração. Voltemos um pouco nas narrativas das professoras

para observarmos que Maria Carneiro transmitiu práticas de ensino para sua aluna Sônia Maria que acabou transmitindo algumas destas práticas para os seus alunos.

Como professora de Prática de Ensino eu não acredito muito naquela coisa – você ensina um aluno, ele observa e prepara uma aula. Depois eu vi que tinha realmente razão. O aluno faz isso apenas para ser avaliado, mas quando na hora de dá mesmo uma aula na realidade não é assim que faz o estagiário. Ele é meio teatral. Acredito que Maria pensava assim também - ela avaliava isso. (Sônia Maria)

Nas narrativas, experiências educativas estão nas memórias das professoras e dos (as) aluno (as) como experiências que ocorrem num determinado tempo e lugar, sendo tanto o professor como o estudante autores e protagonistas da trama. O tempo pode referir-se ao passado, ao presente ou ao próprio futuro e o lugar diz respeito à escola, à sala de aula tanto da FAFIA como da escola campo, como prevê (FIORENTINI, 2010).

Não podemos deixar de dizer que ao falar de suas experiências passadas (como professora ou como aluna) as nossas entrevistadas faziam uma reanálise dentro de seu contexto atual profissional, histórico e social. Nesta direção, elas estão “vivendo suas histórias em um contínuo contexto experiencial e, ao mesmo tempo que conta suas histórias com palavras, reflete sobre suas vivências e dá explicações aos outros” (CONNELLY & CLANDININ, 1995, p. 22).

No dicionário de filosofia de Japiassu (1996, p. 178), a definição de memória é a capacidade de reter um dado da experiência ou um conhecimento constituído e de trazê-lo à mente; considerada essencial para a constituição das experiências e do conhecimento científico. Japiassu, citando Aristóteles, diz que “é da memória que os homens derivam a experiência, pois as recordações repetidas da mesma coisa produzem o efeito de uma única experiência”.

Essa definição mostra como é importante a capacidade de memorizar, pois torna os homens capazes de guardar e transmitir experiência, de entender práticas, de fazer história. Essa capacidade é que torna o ser humano único e o difere dos outros animais.

Desde o nascimento o indivíduo constrói e amplia conceitos e vivências em função do ambiente em que vive. Estes conceitos são capitaneados pela *memória*, a qual usufrui da prática e a associa a cada nova experiência. Para Diehl (2002),

[...] a proposta benjaminiana se direciona para a análise histórica que na ausência das condições sociais que possibilitariam a experiência (sociabilidade comunitária), poderiam evocar a memória (involuntária), sepultada pelo desenvolvimento histórico. O passado torna-se acessível ao homem, onde estão alojadas as lembranças e as esperanças. Essa busca permite identificar o caráter reconstutivo da história (...). Está aí nossa preocupação inicial em dizer que atualmente a memória assume papel central na reconstituição do passado. Passado este jogado na 'lata de lixo' pelos projetos triunfalistas. Mas, quem disse que a 'lata de lixo' não pode ser uma excelente fonte de informações sobre aquele que enche essa mesma lata, seu modo de vida, suas experiências, seus projetos? (DIEHL, 2002, p. 122).

Na articulação de memórias de experiências de ensino de matemática, não podemos negar os limites de atuação das professoras nem de suas práticas que, às vezes, cai na rede das armadilhas do cotidiano e visivelmente limita a rememoração, a obtenção e a compreensão dos dados.

No processo de constituição de experiências pedagógicas é que as pessoas produzem novos conhecimentos e mudam o comportamento. A temática da memória da prática de ensino, além de contribuir com a reflexão e a construção das identidades profissionais dos professores, liga experiências e trajetórias às possibilidades de ações transformadoras dos docentes. Para Kenski (1997, p. 27),

o professor enquanto agente de memória informal, educativa e na sociedade digital é capaz de realizar interações e intercâmbios entre linguagens, espaços, tempos e conhecimentos (pontes sociais, temporais, tecnológicas) diferenciados.

A relação entre memória e experiência de ensino torna-se importante, pois não se quer, como nos afirma Kenski (1994, p. 49), por meio da memória, apenas recuperar a história do professor e da sua experiência de ensino, mas de refletir sobre a sua prática ensino/estágio supervisionado atual, dando-lhe um sentido mais consciente do que fez na sua atuação em sala de aula.

O cotidiano da realidade escolar é percebido por cada professor de um modo particular, o que nos leva a darmos significado às diversas situações considerando o que temos nas nossas memórias, elaboradas por meio das experiências, vivências e papéis culturais intrínsecos ao grupo social ao qual pertencemos. O que interpretamos nos possibilita apropriarmos dessa realidade e permite uma ação sobre ela, oportunizando, algumas vezes, formas que apressam a conduta dos outros. Desse modo, vamos buscando construir um caminho feito de cruzamentos de histórias que vivenciamos ou que escutamos alguém contar.

Bruner (1991) nos diz que escrevemos a nossa experiência diária e de situações humanas sob a tutela da narrativa, pois criamos histórias, mitos e razões. Podemos dar importância à realidade a partir das experiências que criamos em diferentes contatos com o mundo. Cada cabeça é um mundo, mas o mundo é o nosso mestre. Entretanto, damos um valor significativamente grande ao que diz respeito a certas formas de conhecimento como o científico, o racional e o lógico, o que muitas vezes se distancia da natureza humana de nossa experiência. Para Bruner, as narrativas configuram-se como uma versão da realidade, em que sua aceitação é presidida mais por convenção e necessidade, do que por verificação de prova da verdade. A experiência das relações humanas toma a configuração das narrativas que utilizamos para contar. Nesse sentido, temos aqui dois fenômenos muito imbricados: a memória e a narrativa que a exprime. De outra forma, “ao modo como a narrativa opera como instrumento do pensamento ao construir a realidade” (BRUNER, 1991, p. 6).

As narrativas mostram-se como permissões de um entendimento mais pleno do docente e da escola. Bolívar, Domingo e Fernández (2001) vão mais além, dizendo que o relato configura a matéria do próprio ensino, no qual a atividade docente passa a ter sentido e o conhecimento do professor se mostra narrativamente. Os professores tornam-se contadores de histórias e o território do desenvolvimento profissional é construído narrativamente e pelo diálogo. Passa-se, então, a uma proximidade do seu dia-a-dia ao buscar este instrumento tão comum à sua experiência no cotidiano e à sua forma de

trabalhar. A narração da experiência é a forma como o professor interliga sua teoria e sua prática de ensino.

Assim, rememorar experiências docentes é uma boa estratégia para refletir sobre a própria prática. Bolívar (2002) aponta que narrativas docentes são edificações sociais que permitem certos sentidos aos movimentos. Elas podem oferecer possíveis esclarecimentos do porquê falaram o que falaram. “Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Não podemos deixar de lado, entretanto, que há uma exigência a considerar: as narrativas dos professores precisam ser relacionadas com um contexto histórico, pois cada docente é único e a compreensão sobre sua trajetória só acontece através do que foi experimentado por ele próprio. Paralelo a isso, cada docente tem aspectos comuns dentro de um grupo particular de professores com quem compartilha uma mesma história, da mesma forma que cada professor apresenta aspectos gerais associados com os companheiros.

As professoras, ao falarem sobre a sua atuação nas disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática, apresentam todo o esforço para exercício da profissão. Portanto, nestas *memórias das experiências de ensino*, mostram o que fizeram/fazem, realizam apelos, propõem mudanças, renovam as esperanças.

A *memória de experiências de ensino* não deve se configurar apenas como uma retrospectiva do que aconteceu nas disciplinas Prática de Ensino da Matemática e Estágio Supervisionado, mas um resgate passivo e seletivo dos momentos do passado que está aí para compor o presente. A memória não é um regresso, ou seja, algo do presente que fixa no passado; ela é projetiva em direção ao futuro. Essa projeção é que vamos buscar nas memórias e nas lembranças de nossas professoras.

Neste contexto, a nossa capacidade de lembrar alguma coisa tem como paralelo a nossa capacidade de esquecer. Desse modo, estão explícitos o desvelamento e a condição de trazer “para superfície da história restos e tradições culturais, talvez seja a capacidade psicológica mais antiga e elementar” (DIEHL, 2002, p. 115).

A configuração desta forma de memória está na lembrança dos deveres e não de alegrias, muitas vezes combinada com sentimento de culpa, com pecado e poucas vezes significa felicidade, utopia e liberdade. Essas lembranças, quando atualizadas, muitas vezes estão condicionadas a idealizações de vivências, que servem de referências para “romantizar o passado”. Voltando a Benjamin (1995, p. 211) [...] “em outras palavras, a rememoração, musa do romance, surge ao lado da memória, musa da narrativa”.

A rememoração encadeia a perspectiva simples da memória ao permitir a lembrança, o que torna transmissível a experiência. Na rememoração, o lembrar de estar sujeito a atualizações, reencontros, releituras e reelaborações, objeto de reflexões sobre o ocorrido na lembrança.

Nas narrativas das professoras apresentadas a seguir, aparece uma espécie de “alegria e contentamento” quando se lembraram da criação e constituição da FAFIA. A Faculdade não é apenas um lugar onde trabalharam com disciplinas de Prática de Ensino e ou Estágio Supervisionado e desenvolveram práticas pedagógicas, mas antes de tudo é o lugar onde puderam manifestar suas lutas “[...] sob a forma da confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da firmeza [...]” (BENJAMIN, 1995, p. 224).

Eu entrei na FAFIA em 1974. Além de professora, em 1975 fui ser coordenadora da Faculdade, nesta época ajudei no reconhecimento. Participei da autorização do seu funcionamento e reconhecimento junto ao Conselho Federal de Educação. Nessa época tinha que preparar as ementas⁶ das disciplinas, organizar os professores que davam o nome para compor a lista - os currículos dos professores ajudavam no reconhecimento do curso. Da criação da FAFIA, eu não participei, pois estava estudando. Na constituição participei junto com alguns professores de Cachoeiro. (Maria Carneiro)

⁶ Apesar da direção da FAFIA colocar-se à disposição, não conseguimos ementas dessas disciplinas.



Figura 2 - Foto da Professora Maria Carneiro Tristão da Costa Soares (1976)
Fonte: Acervo da FAFIA

Comecei a trabalhar na secretaria da FAFIA desde a época da sua fundação. Não participei na constituição da FAFIA. Tenho uma ligação de amor mesmo com a FAFIA. Acredito que isso se dá pelo fato do meu marido, Carlos Roberto Muniz, ter ajudado na criação e constituição da Faculdade de Alegre. Tinha uma relação de amizade e de carinho com as pessoas. Lembro que participou também na criação da FAFIA um Juiz de Alegre e o professor Manoel Pedro Ferraz. [...] (Sônia Maria)



Figura 3 – Foto da Professora Sônia Maria Meneguelli Muniz (1978)
Fonte: Acervo da FAFIA

A faculdade (FAFIA) já existia e comecei o meu trabalho nela em 1977, então não participei do movimento de criação da Faculdade. [...]

Eu participei do movimento e da festa do reconhecimento da FAFIA. Foi muito bom, a gente estava aqui dando aula; a turma já ia concluir quando houve o reconhecimento da Faculdade. Tinha e funcionava o diretório acadêmico muito bem. Nós fizemos uma carreata com o diretor e com os políticos aqui de Alegre. (Graça Jorge)



Figura 4 – Foto da Professora Maria das Graças Jorge (2006)
Fonte: Acervo da FAFIA

No processo de formação da FAFIA não tive nenhuma participação. Participação que eu digo, como aluna, mas como diretora eu ouço alguma história. Hoje tenho um funcionário, que ele é meu assessor jurídico, o Dr. José Domingues. Ele conta constantemente da participação dele na criação, na luta de pegar assinatura. Essa é a história que tenho. De outras pessoas da época, sei que o prefeito era Paulo Barros. Então a minha participação foi neste sentido. [...] (Vera Lúcia)



Figura 5 – Foto da Professora Vera Lúcia de Souza Vieira (2012)

Fonte: Acervo da FAFIA

Quando a FAFIA começou não tenho muito conhecimento. Tenho conhecimento de que o atual diretor, que é o Senhor José Domingues⁷, estava na luta da abertura de uma faculdade aqui em Alegre. Na época da movimentação de constituição da FAFIA eu não estava aqui. Eu fiz meu Ensino Fundamental e Ensino Médio em Jerônimo Monteiro e Castelo. Eu não tive participação na criação da Faculdade de Alegre, mas conheço algumas pessoas que podem falar sobre isso, o professor José Domingues que é o atual diretor da Faculdade e Vera Alvarez que também estava aqui na época da constituição da FAFIA. (Luzângela)

⁷ Quando Vera Lúcia concedeu-me a entrevista em 17/12/2012, esta ainda era diretora e o Sr. José Domingues atuava como advogado da FAFIA. Quando entrevistei Luzângela em 13/03/2013, o Sr. José Domingues encontrava-se na direção da Faculdade. As duas concordam que o referido senhor participou ativamente na “luta” pela criação da FAFIA.



Figura 6 – Foto da Professora Luzângela Esteves Lemos (2006)
Fonte: Acervo da FAFIA

Existiram e existem na FAFIA pessoas que viveram desde os seus primórdios a sua história, que têm a felicidade presente em participar dessa história. Elas dão um significado grande a esta vivência. Foi lá que tiveram a oportunidade de mostrar seu trabalho como cidadão e como professor. Puderam viver experiências que de uma forma ou de outra deram significados a sua existência. Benjamin (1995, p. 223) *Sobre o conceito da história* nos conduz a entender que

[...] nossa imagem de felicidade é totalmente marcada pela época que nos foi atribuída pelo curso de nossa existência [...]. O mesmo ocorre com a imagem do passado, que a história transforma em coisa sua. O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção [...].

O passado é contado pelas nossas narradoras como algo importante, pois a criação da FAFIA para elas e para o Sul Capixaba⁸ foi algo substancial. Nesse sentido, contar mais um pouco sobre o surgimento da FAFIA esclarecerá alguns enredos que deram sentido à sua criação e constituição.

Começamos pela década de 60, quando aconteceu, no município de Alegre, uma mobilização pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIA). À frente

⁸ Adjetivo pátrio dado às pessoas nascidas no Estado do Espírito Santo.

desta iniciativa estava o Professor Manoel Pedro Ferraz. Isso se constata na fala do Prefeito Municipal Paulo Barros:

Usando da palavra, o Dr. Paulo Barros expôs os motivos da reunião, que visava trocar ideias para tornar realidade o trabalho iniciado em 1966 por uma comissão presidida pelo prof. Manoel P. Ferraz a fim de criar-se em nossa cidade uma Faculdade de Filosofia (ATA DA PRIMEIRA REUNIÃO DA COMISSÃO ORGANIZADORA DA FAFIA, 1971, p. 1).

Confirmando isso, na época da criação da FAFIA, por meio da Portaria nº 179 de 12 de janeiro de 1967, o Dr. Manoel Pedro Ferraz foi nomeado como Administrador da Instituição, e, como membro do Conselho Fiscal, o Dr. Hamilton Alves Vieira, dada na ocasião a urgência em instalar a Faculdade.

A criação, tanto da FAFIA, quanto da Escola Superior de Agronomia do Espírito Santo (ESAES), esta posteriormente acampada pela Universidade Federal do Espírito Santo, acabou acontecendo no período de 1966-1973. Tal acontecimento explicita o fato da FAFIA só começar o seu funcionamento em 1973, isto é, neste período foi dada uma atenção maior ao funcionamento da ESAES.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (FAFIA), entidade caracterizada como autarquia municipal sob a jurisdição da Prefeitura Municipal de Alegre-ES foi criada por meio da Lei nº 658, de 2 de janeiro de 1967, decretada pela Câmara Municipal e sancionada pelo Sr. José de Azevedo Miranda (na época interventor municipal). Esta foi alterada pela Lei nº 667⁹, de 31 de janeiro de 1967.

Art. 1º - Fica constituída, com personalidade própria e de natureza autárquica, sob a jurisdição desta Prefeitura, com sede na cidade de Alegre, neste Estado, a FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE ALEGRE, com autonomia administrativa, financeira e didática [...] (ALEGRE, 1967).

⁹Alterada pela Lei Municipal nº 1037, de 16/09/1971 e Lei Municipal nº 1594, de 16/04/86.



Figura 7 – FAFIA (2012)

Fonte: <http://www.panoramio.com/photo>

No Jornal “O Alegrense” datado de 02 de julho de 1967, apareceram alguns indícios sobre uma movimentação de representantes do poder local em parceria com membros da Casa de Estudante de Alegre, entre estes Gilcio Iguatemy, o presidente da entidade e os diretores, Jorge Rodrigues e Ornub Merçon.

O registro mais marcante foi da edição nº 1884, de 23 de julho de 1967, que enredava sobre encontros de estudantes do Sul do Estado, principalmente da cidade de Mimoso do Sul e de Alegre, que discutiam a criação da FAFIA, além da criação da Faculdade de Agronomia e da Faculdade de Medicina Rural de Cachoeiro do Itapemirim.

Estudantes de todo Sul do Estado estarão reunidos nesta cidade, dia 12 de agosto, para ‘um encontro estudantil’, quando serão debatidas as mais prementes reivindicações da classe estudiosa.

A Casa do Estudante de Alegre levantará, entre outras, a questão da transformação do Colégio Agrícola de Alegre em Agronomia, a criação efetiva da Faculdade de Filosofia e a Faculdade de Medicina Rural em Cachoeiro.

A partir desses recortes do jornal “O Alegrense” percebe-se que a criação da FAFIA, mesmo estando em pauta na época, ficou em um plano secundário. Neste intento, ficou mais forte a tentativa de criação da Faculdade de Agronomia. Isso se percebe na audiência no Palácio Anchieta entre uma comitiva de autoridades de Alegre com o Presidente da República, Costa e Silva, que na ocasião visitava o Estado. Fato este verificado na edição nº 1908, de 11 de fevereiro de 1968, que trouxe como manchete:

A apresentação dos membros da comitiva foi feita pessoalmente, pelo governador Christiano Dias Lopes. Na ocasião, os professores Manoel Pedro Ferraz e Odalvo de Souza Lima, reivindicaram ao Marechal Costa e Silva a criação de nossa Escola Superior de Agronomia, já que o presidente dissera que daria prioridade ao ensino técnico. A criação da Faculdade de Filosofia foi, também, pedida ao Presidente da República.

A criação da Faculdade de Agronomia foi consolidada em 06 de agosto de 1969 pelo então Governador Christiano Dias Lopes Filho com a denominação de ESAES – Escola Superior de Agronomia do Espírito Santo - e configurada em autarquia subordinada à Secretaria de Estado da Educação. O curso de Agronomia começou a funcionar em 18 de março de 1971.

Como dissemos anteriormente, a FAFIA foi criada em 1967, mas o “sonho” em torno de seu funcionamento teve que esperar para se concretizar. Em 19 de maio de 1971, o prefeito Paulo Barros promoveu uma reunião em que estavam presentes as seguintes personalidades:

Drs. Geraldo Corrêa da Silva, Juiz de Direito da Comarca, Roberto Dallas de Almeida, Promotor Público, Odimar Deusdará Rodrigues, Diretor da Escola Superior de Agronomia do Espírito Santo, José Clério de Medeiros Terra, Diretor do Colégio Estadual "Aristeu Aguiar", Dalton Pinheiro Machado, Manoel Pedro Ferraz, Odalvo Souza Lima, Amim Felipe da Silva, prof. Geraldo Vargas e Oswaldo Monteiro Campos, Diretores do Colégio Comercial de Alegre (ATA DA PRIMEIRA REUNIÃO DA COMISSÃO, 1971, p. 1).

Desta reunião foi tirada uma comissão organizadora para escolher o melhor local para funcionamento da Faculdade, a composição do corpo docente, o ajuntamento dos “papéis” e documentos exigidos pela lei, além do currículo da Faculdade que mais atendesse as necessidades da região. Para esta comissão organizadora¹⁰ foram escolhidos todos os membros presentes e, para presidência, o Dr. Geraldo Corrêa da Silva.

Depois da burocracia de oficializar o referido funcionamento da Faculdade, outras dificuldades surgiram durante o processo, advindas do estudo da região em torno de aspectos ligados à situação socioeconômica, aos níveis de ensino primário, ensino médio, ensino superior, bem como aspectos demográficos, entre outros. Em 16 de setembro de

¹⁰ Nesta reunião compareceram também: Almyr Peçanha de Carvalho, Jorge Rodrigues da Silva,

1971, foi editada a Lei Municipal nº 1032, que alterou as disposições da Lei nº 667, que criou a FAFIA. Por conseguinte, no dia 20 de setembro de 1971, Dr. Manoel Pedro Ferraz foi nomeado por meio do Decreto Municipal nº 603/71 para o cargo de Diretor da FAFIA para um mandato de dois anos, além da comissão nomeada por meio do Decreto Municipal nº 604/71, em que foram designados Manoel Pedro Ferraz, Geraldo Correa da Silva e Dalton Pinheiro Machado - sob a direção do primeiro – para a elaboração do Estatuto e do Regimento Interno da Faculdade.

11

Em 1971 enquanto as ações para criação da FAFIA aconteciam na cidade de Alegre, há mais de 400 quilômetros, em Conceição da Barra-ES eu estava nascendo para o mundo. Claro, naquela época eu não tinha ideia que os nossos caminhos – da FAFIA e o meu – iriam se cruzar numa pesquisa de doutorado.

Nesse período de 40 anos, além das professoras e outros que participaram desta pesquisa, tive contato com pessoas que estudaram na FAFIA. Uma delas foi um professor – participou do primeiro vestibular da FAFIA - que cursou junto comigo a Licenciatura de Matemática em São Mateus-ES. Com este professor – que fez Licenciatura em Matemática na FAFIA – participei do Curso Pró-Ciências, também em São Mateus. Para evidenciar, este professor participou na minha pesquisa de Mestrado na UFES. Destaco ainda, que no CCA-UFES trabalhei com professores que foram alunos da FAFIA. Eis o mundo das coincidências, mas vamos continuar...

No dia 08 de fevereiro de 1973, foi publicada a Resolução nº 04/73 do Conselho de Estado de Educação autorizando o funcionamento dos cursos de Pedagogia (Licenciatura Plena), Ciências (1º ciclo), Estudos Sociais (1º ciclo) e Letras (1º Ciclo) e o encaminhamento do processo ao Ministério da Educação, para apreciação e aprovação do funcionamento dos cursos da FAFIA, o que foi confirmado no art. 1º do Decreto Federal nº 72.165, de 02 de maio de 1973.

¹¹ Participo das narrativas com reflexões sobre minha própria prática, o que destacarei em alguns momentos em texto explicativo no balão.

Art. 1º Fica autorizado o funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre, com os cursos de Pedagogia (licenciatura plena), Ciências (1º ciclo), Estudos Sociais (1º ciclo) e Letras: Português-Inglês (1º ciclo), com sede na cidade de Alegre, Estado do Espírito Santo.

No mesmo mês da aprovação do funcionamento dos seus cursos, realizou-se o primeiro vestibular da Faculdade, ocorrido nos dias 16, 19, 20 e 21 de maio de 1973. Neste certame, participaram duas de nossas entrevistadas, pelo Curso de Pedagogia, a professora Vera Lúcia e, pelo curso de Ciências, a professora Sônia Maria. Exigia-se nas provas de vestibular: Português, Geografia, História, Francês/Inglês.

O reconhecimento dos cursos da FAFIA veio por meio do Decreto Federal nº 78.983, de 20 de dezembro de 1976. Essa conquista foi celebrada com manifestações públicas que contaram com a presença e participação dos vários segmentos da sociedade.

Em 1976, tendo como Diretor da Faculdade Dr. Euclides Jaccoud Júnior, a FAFIA proporcionou à comunidade de Alegre e região a colação de grau de sua primeira turma. Esta formatura ocorreu na Igreja Matriz de Nossa Senhora da Penha, em Alegre.



Figura 8 – Formatura na Igreja Matriz de Nossa Senhora da Penha em Alegre (1978)
Fonte: Acervo da FAFIA

Como diretores da Faculdade desde a sua instalação atuaram: Dr. Manoel Pedro Ferraz (1973), Professora Rosemary Luciana Duarte Deps (1974), Professora Vera Maria Intra

Gomes (1974), Professora Hirtys Xavier Lobo (1974), Dr. Euclides Jaccoud Júnior (1975-1979), Professora Zahir Aride Rodrigues da Silva (1979-1983), Professora Sônia Meneguelli Muniz (1983-1985), Professora Vera Lúcia Alvarez Junger (1985-1990), Professora Regina Celli de Carvalho Monteiro (1990-1992), Professora Maria das Graças Jorge Monteiro (1992-2002), Vera Lúcia de Souza (2003-2012) e o Dr. José Domingues (2013 em diante).

A FAFIA foi autorizada a plenificar os seus cursos por meio da Resolução do CEE/ES nº 63, de 30 de dezembro de 1991, com a nomenclatura Cursos de Ciências (habilitação em Matemática e Biologia), História e Letras, obtendo o reconhecimento por meio da Resolução nº 161, de 30 de outubro de 1997, do mesmo Conselho Estadual de Educação. Nesta mesma resolução, a Faculdade recebeu autorização para ofertar os cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, História, Biologia e Matemática. O que só ocorreu em 2003 com a nova matriz curricular, o que veremos mais à frente.

A participação das professoras em momentos importantes da história da FAFIA mostra-se, para elas, como algo redentor e glorioso, pois naquela Faculdade estava uma oportunidade para o desenvolvimento de trabalho como docentes. O que é narrado de suas memórias vem ao encontro, como um momento de aproximação entre as gerações precedentes e a nossa (BENJAMIN, 1995). Essas memórias apresentam-se como cenário para interligações de espaços e tempos, permitindo que nos tornemos sujeitos da vivência coletiva, por ser experimentadas na relação uns com os outros como também na experiência individual, pois cada ocorrência é resultado de vários significados para aqueles que os vivenciam.

Para Benjamin, a memória, além de definir fatos e lembranças, define também experiência, afetividade, sensibilidade, subjetividade, esquecimento, entrelaçamento de sujeitos e experiências vividas. A rememoração permite que situações pessoais que estiveram perdidas com a evolução da humanidade sejam reeditadas na ligação temporal entre passado, presente e futuro. Assim, ao rememorar a criação e constituição da FAFIA,

as professoras abrem indagações sobre o passado como permissões que podem construir caminhos possíveis para o presente e para o futuro.

O indivíduo que rememora, constata Benjamin, está em sua plenitude, nas suas sensibilidades, esquecimentos e incompletudes. Esta pessoa se entende como detentora de experiências e como protagonista que se constrói na relação com o outro. Desta maneira, narrar a memória não é apenas tê-la como instrumento de pesquisa, mas sobretudo torná-la uma conjuntura das experiências que foram e são vividas.

Fui convidada a trabalhar na FAFIA por causa dos meus cursos, sendo indicada por meus professores da Faculdade Madre Gertrudes de São José de Cachoeiro de Itapemirim. (Maria Carneiro)

Nesta época o Conselho Estadual de Educação solicitou que só poderia trabalhar com as turmas quem tinha o curso. Acabei continuando na FAFIA única e exclusivamente por ter a formação de Curso Superior na área – no caso da matemática eu tinha curso superior em matemática. (Sônia Maria)

Iniciei a minha carreira na FAFIA em 1985. Iniciei em agosto de 1985 no colegiado de Pedagogia, lecionando Sociologia da Educação. Passei na FAFIA por várias fases. Em 1995 não sei precisar a data, comecei com essas disciplinas também no curso de matemática. (Luzângela)

Cada professora, cada instituição, cada cidade possui determinadas histórias, algumas de sentido particular, outras de forma coletiva. Essa posição permitiu que memórias fossem revividas e ressignificadas ao passo que o sujeito da experiência pôde, de forma natural, narrar determinado fato sem muita dificuldade.

O ato de narrar não é revelar algo em tom de saudosismo, mas, sobretudo, trazer experiências em sua pluralidade. Este ato está livre de explicações sobre o dito e o leitor fica livre para interpretar o narrado da maneira que achar conveniente. Deste modo, o

narrar não seria retorno à descrição, mas um ato que vai em busca, separando-se na medida da realidade, provocando-a.

O narrador benjaminiano traz consigo a característica do saber aconselhar, que podemos compreender mais como uma forma de dar sugestões do que saber responder perguntas. Benjamin também ressalta que no ambiente em que vivemos o aconselhamento está se extinguindo e tornando-se antiquado. Ao trazer à tona as experiências, as vivências constatadas na própria narração, estas se tornam conselhos – apesar de estarem se extinguindo - que professores dão aos seus alunos como se estivessem dando uma pequena pausa em suas aulas. Mas, “quem é ajudado hoje, por um provérbio oportuno?” (BENJAMIN, 1995, p. 114). Para isso podemos registrar o seguinte: “quem não ouve conselho, ouve coitado” (provérbio popular).

No âmbito geral da atuação docente em matemática, a professora Vera chama a nossa atenção para ouvir, na sua concepção, a ideia que rondava na época sobre “o bom professor”.

[...] Antigamente, o professor, o que achava. O professor bom era aquele que enchia o quadro de operações matemáticas. Esse que era o bom professor. Ele mesmo se achava o bom professor. Que o aluno deveria estar sentadinho, quietinho, copiando e o quadro cheio de contas de somar, subtrair, dividir e multiplicar. Esse era o bom professor. Questiono-me: -Ah! Ainda existe isso? [...]. Que dizer, uma coisa que não tem nada haver. Não está dentro de um contexto. No nosso dia a dia nós não fazemos mais isso.[...] (Vera Lúcia).

Nessa linha aludimos à visão benjaminiana: no capitalismo, com a intensidade do trânsito entre as pessoas e a mecanização de atitudes pelo tempo, algumas vezes nos esquecemos de fixar o nosso olhar por onde passamos, nos indivíduos com os quais conversamos e deixamos de experienciar as vivências nos diferentes espaços cotidianos. Ou seja, as ações mecânicas passam a tomar conta de nossas atitudes experienciais no mundo e na sala de aula.

Extrair tudo isso sem imaginar o que está sendo visto e feito, sem refletir sobre a experiência implícita ou explícita, mas apenas entender como um modo de reprodução, muitas vezes nos faz agir em um ambiente maquinário que não nos impele para frente. Não podemos pensar que os homens buscam novas experiências, mas que aspiram, antes, libertar-se da experiência repetitiva, que passam ostentar tão pura e claramente sua pobreza externa e interna, que alguma decência possa ser produto disso (BENJAMIN, 1995). Neste contexto, precisamos nos dirigir, como nos falam as professoras, para novas iniciativas, buscando mudar o contexto escolar em que vivemos, tendo em vista aprendizado do educando e diferenciando as nossas atitudes frente a educação em geral.

Praticar na Prática de Ensino da Matemática renderia muito mais, do que quando você fica fazendo da aula uma teoria. [...]

O aluno vai dedicar muito mais na atuação do estágio, ou seja, ele vai ter um pé na disciplina e um pé na realidade da escola. Volto a repetir – o que se vê na aula de Prática de Matemática não é o que se vê na realidade das escolas. Com o aumento da carga horária o professor de estágio vai poder identificar o aluno que quer aprender e aquele que não quer nada com a “hora do Brasil”! (Sônia Maria)

Imagino que a prática de ensino antes e a prática hoje, tem que ter diferença. Tem que ter, porque tudo evoluiu. Se a sociedade mudou é porque mudou a educação. O que transforma a sociedade é a educação. Então é claro que houve mudança na prática do professor. (Graça Jorge)

Às vezes observo e até os alunos falam, que o que eles recebem da teoria, do planejamento e da avaliação; quando eles vão para o estágio supervisionado, às vezes eles questionam: - o que poderia melhorar? Lógico que eles fazem uma análise disso aí. Então percebo que eles sentem isso, percebem isso e entendem que precisam melhorar.[...]. (Vera Lúcia)

Espero que o professor continue estudando sempre, pesquisando e refletindo, pois só com a reflexão do que se está fazendo que você consegue melhorar. Buscar também aprender

mais, porque acredito que só ensina bem aquele que aprende sempre. Buscar de forma muito presente na vida dele, a atualização, com novas teorias, com teorias da aprendizagem, com novos conceitos e com novas perspectivas de ensino da matemática. Enfim, que ele busque esse conhecimento e aplique nas suas próprias aulas. (Luzângela)

Ao dar conselhos sobre o ensino da matemática, as professoras expõem algumas ideias que carecem de reflexões que solicitam transformações no desenvolvimento da formação inicial do professor de matemática. A educação precisa acompanhar as mudanças que a sociedade proporciona, verificando se as práticas pedagógicas também estão mudando e consequentemente entender que efeito isso tem na formação do professor de matemática. As entrevistas realizadas com as professoras da FAFIA são ilustrativas desta afirmação. Mais do que professoras das disciplinas de Prática de Ensino e ou Estágio Supervisionado da FAFIA, elas reivindicam uma mudança de postura em relação à prática tanto do professor como dos alunos.

2.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: MEMÓRIA E PRÁTICA

Com Benjamin (1995, p. 119), “podemos agora tomar distância para avaliar o conjunto” de algumas experiências de práticas pedagógicas nas disciplinas em foco e assim vamos seguir buscando traços de memórias individuais ou coletivas por vermos que neles temos algo a aprender. Parafraseando Gagnebin (2001, p. 83) - quando fala do narrador sucateiro - é como apanhar tudo aquilo que foi deixado de lado, algo que a história oficial não sabia o que fazer. Não podemos resumir tudo isso simplesmente a uma questão individual, mas ela perpassa uma sintonia coletiva, que exige o amontoado de lembranças individuais. Podemos dizer que a memória, enquanto aprendizado, se perde no mundo da informação (SANTOS, 2002).

O homem, em diversos momentos do seu caminhar pela vida, tem necessidade de contar o que sabe, pelo que passou. Esse contar história faz parte natural de sua existência e o interpretar/narrar suas vivências e experiências acaba sendo uma qualidade advinda dos

seus valores e crenças, que variam de acordo com o tempo e espaço que ocupa na sociedade.

O que as narrativas têm trazido diz respeito, prementemente, às subjetividades de olhares de seus narradores e ao tempo em que viveram ou vivem. São narrativas tecidas pela memória e aí estão presentes sonhos, desejos, ilusões e esquecimentos. A esse respeito, Sônia Maria de Freitas apresenta um ponto de vista, ao editar o prefácio à edição brasileira da obra *Voz do Passado*, de Paul Thompson (1992, pp. 18-19), quando afirma

A história oral possibilita novas versões da história ao dar voz a múltiplos e diferentes narradores. Esse tipo de projeto propicia sobretudo fazer da história uma atividade democrática, a cargo das próprias comunidades, já que permite construir a história a partir das próprias palavras daqueles que vivenciaram e participaram de um determinado período, mediante suas referências e também seu imaginário. O método de história oral possibilita o registro de reminiscências das memórias individuais; enfim, reinterpretação do passado, pois, segundo Walter Benjamin, qualquer um de nós é uma personagem histórica.

No caso deste trabalho, a maior parte dos participantes da comunidade considerada - em Alegre – ES - tiveram ou ainda teriam ligação com a formação de professores e/ou a comunidade escolar. A escola aglutina sujeitos – alunos e professores – de histórias variadas, num espaço potencializador de diversidades. Neste espaço está o amontoado de ideias, de práticas e de referenciais teóricos, que vão construindo um lugar de interações. Essas interações é que vão dando significado à formação do professor. São elas que produzem novas histórias, um “re”contar, um “re”olhar, uma “re”formação do professor, tomando o prefixo “re” não como uma repetição, mas como transformações que podem ser até bem distintas. Concretamente falando, aí estará o sustentáculo para novas metodologias de ensino, bem como para a construção de outros parâmetros curriculares e de direções reflexivas para buscar aglutinação intrínseca entre teoria e prática nos estágios. A Educação Matemática, neste intento, necessita estar arraigada aos recursos – no caso a narrativa – que venham provocar um “re”pensar das ações educativas e possam contribuir para alcançar respostas às demandas que se apresentam. Como nos aponta Garnica (2005, p. 6) em relação ao História Oral:

Para a Educação Matemática ela trará – como já tem trazido para outras áreas – contribuições significativas para compreender, de modo geral, o campo no qual se negociam os significados entre Matemática, ensino e aprendizagem. [...] Assim, defendemos a História Oral como uma contribuição significativa para a Educação Matemática, podendo ser entendida como uma abordagem qualitativa de pesquisa dentre as muitas que têm caracterizado o cenário da produção brasileira e internacional.

A Educação Matemática, no tocante à formação inicial do professor de matemática, tem, nas narrativas de professores, a oportunidade de algumas reflexões que irão enriquecer o entendimento em torno das idas e vindas cotidianas do estágio e das trilhas que os estagiários e professores percorrem para se entenderem nesse espaço e processo. Concretamente falando, parece ser consenso que o professor do Estágio não pode se transformar num simples leitor de relatórios, e, o aluno estagiário não pode se transformar num simples fazedor de relatórios formais – muitas vezes normalizados à espera de serem preenchidos – que só engessam a dinâmica que o estágio requer.

É o exercício de ir e vir, entender e ser entendido, ouvir e falar, trazer e levar, o âmago das atividades em exercício da docência. Nesta ótica, entra, sem exageros, a importância do favorecimento da narrativa para a Educação Matemática. A formação do professor exige o falar, a memória e as solitudes, tanto do professor como do estagiário, bem como da memória da Academia e das escolas campo de estágio.

A formação de professores vem se mostrando como área complexa, entendendo neste contexto que ações docentes acabam invadindo outros ambientes que não são os propriamente ditos escolares. E o contexto escolar acaba em outra via recebendo um leque de demandas que tangencia a atuação do professor, aumentando assim a complexidade em torno da formação. Nesta via de mão dupla, o Sistema de Ensino, as políticas educacionais, a produção de saberes advinda da prática docente, os ditames sociais e, por fim, os desafios colocados pelo mundo contemporâneo, proporcionam uma rede de situações que acabam impactando no processo de formação do professor.

Segundo Fiorentini, Souza Jr., e Melo (2007), o enfoque se aproximou e ainda se aproxima do modelo de racionalidade técnica na formação do professor, que coloca o

professor com executor de modelos teóricos. Neste caso, a prática passa a servir para sustentar argumentos teóricos, não sendo valorizado o saber desenvolvido pelo professor e sim considerado necessitado do conhecimento teórico.

Na visão de mudança social a partir da educação, a formação de professores pode ser o principal sustentáculo deste processo, pelo fato que são os professores os que têm as características que podem ajudar para que essa mudança aconteça a partir do contexto de sala de aula. É preciso aprender a escutar as vozes desses professores, suas histórias, o que viveram e entendem desse processo.

Urge, na formação dos professores, trazer à tona aqueles que vivenciaram e vivenciam a própria formação. Dar um lugar fundamental aos formadores e deixar que suas vozes ecoem a fim de contribuírem na formação dos seus pares. Nesse sentido, uma das oportunidades neste contexto é trazer para a mesa de reflexão a parte da prática educacional presente na formação dos professores de matemática que veio se modificando até o Estágio Curricular Supervisionado (nomenclatura que surgiu a partir do Parecer nº CNE/CP 9/2001), um ente primordial na estrutura da construção e desenvolvimento da identidade docente.

Ao narrar suas experiências sobre as abordagens, práticas pedagógicas e o produto de suas aprendizagens docentes, o professor estará revendo e refletindo sobre sua prática de ensino através das vivências que foram escolhidas para serem narradas. Fiorentini e Freitas (2007, p. 65) neste sentido nos afirmam que “é assim que alguns professores de matemática exploram, em sala de aula, experiências de contar e narrar ao outro, pois estas, além de formativas, podem, também, ajudar na aquisição significativa do conhecimento matemático.

Florentini e Freitas (2007, p. 65) destacam que experiências em sala de aula podem ilustrar o “[...] potencial da narrativa para o ensino e aprendizagem em matemática [...]”, e que adotar a narrativa pode dar sentido a uma experiência educativa ou a uma prática social complexa em que professores, alunos e pesquisadores estão tentando compreender

e construir significados. Fiorentini e Freitas (2007) acrescentam que os professores de matemática exploram através das experiências de contar e narrar ao outro, tendo em vista que estas podem ajudar na busca significativa do conhecimento matemático. “Os artistas tinham em mente essa mesma preocupação de começar do princípio quando se inspiravam na matemática e reconstruíram o mundo, como os cubistas, a partir de formas estereométricas” (BENJAMIN, 1995, p. 116).

Começar do princípio, a partir dos conhecimentos matemáticos. Para narrarmos sobre a formação do professor de matemática, precisamos de uma forma ou outro olhar e contar sobre a própria formação e o que tangenciava/tangencia o conhecimento e o ensino da matemática. Em relação ao ensino superior, fiz Licenciatura em Matemática pela UFES, no Centro Universitário do Espírito Santo, na Cidade de São Mateus-ES, entre 1991-1994. Especializei-me, entre 2001 e 2002, em Orientação Acadêmica em Educação Aberta e a Distância pela UFMT, em Vitória-ES, em um convênio entre a UFMT e a UFES. Fiz mestrado em Educação na sublinha Educação Matemática, entre 2003 e 2005, também em Vitória. Essa é minha formação acadêmica.

A formação de cada professor é importante para esclarecer sua atuação docente. Deste modo, os cursos que fiz e que fizeram as cinco professoras tornam-se importantes nesta narrativa, pois indicam nossas tendências nas atuações como professores.

[...] sou Licenciada em Matemática de 1º grau e Bacharel em Ciências Sociais. Em 1974, comecei o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Administração Escolar e Legislação de Ensino, depois fiz mestrado e doutorado na Federal do Rio de Janeiro. [...]
Eu estudei estatística no meu curso na Madre Gertrudes de São José, porque Sociologia usa muita estatística. (Maria Carneiro)

Minha formação é em Matemática na FAFIA. (Sônia Maria)

Fui educada até o 4º ano primário na roça. Do 5º ano em diante - na época era 5º ano - eu fui para Cachoeiro. Estudei no Cristo Rei, essa foi minha formação toda. No ensino médio foi em formação de professores e [...] – em Pedagogia - [...]. (Graça Jorge)

Sou formada em pedagogia com habilitação para séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Sou habilitada em gestão, em supervisão e administração escolar. Tenho uma especialização em planejamento em psicopedagogia. Sou formada na FAFIA e formei na primeira turma do curso de pedagogia. (Vera Lúcia)

Eu fiz graduação em pedagogia município de Alegre, na FAFIA de 1979-1982, depois fiz minha Especialização em Orientação Educacional e Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, além de Especialização em Matemática e Tecnologia em Educação. (Luzângela)

A formação na Licenciatura em Matemática de Sônia ocorreu na FAFIA e neste contexto, Maria Carneiro foi sua professora na Prática de Ensino em Matemática, o que permitiu que a professora indicasse a aluna para continuar o trabalho nessa disciplina. Além da formação requisitada, tornar-se professor acontecia a partir da relação com o outro que conhecia e reconhecia a capacidade de seus discentes. Desse modo, as professoras declaram que sua profissão ocorreu a partir de alguns acontecimentos que estavam no bojo das relações humanas através do conhecimento que um tinha do outro. No meu caso aconteceu o seguinte:

O que me impulsionou a enveredar pelos caminhos da docência em matemática foram as aulas de matemática de um professor que tive no 3º ano de Técnico em Contabilidade. Ele tinha uma maneira clara para ensinar os conteúdos matemáticos, era organizado nas aulas e incentivava muito que fossemos professores. Em virtude do mestrado que fiz e do ingresso como professor do magistério superior no campo de educação matemática, lecionei/leciono disciplina de Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado.

A Vera Lúcia de Souza foi minha aluna na Pedagogia. Ela foi minha aluna de Prática do Ensino da Matemática na Pedagogia, não de Licenciatura de Matemática. A formação dela é em Pedagogia. Agora, a Sônia Maria Muniz é que foi minha aluna da Licenciatura de Matemática. Ela era muito interessada e era muito boa aluna, aí eu indiquei para que ela fosse minha substituta. (Maria Carneiro)

[...] Quando entrei como auxiliar de secretaria na FAFIA já trabalhava como professora de matemática na Escola Aristeu Aguiar. [...] Inicialmente quando comecei em Alegre não se achava pessoa formada em matemática, nem em química. Quando a Maria saiu, eu fui procurada para atuar na disciplina de Prática de Matemática I e Prática de Matemática II. (Sônia Maria)

[...] tive a oportunidade de trabalhar com a primeira turma formanda de Pedagogia e um fato até interessante - aliás, na 4ª série, estudei aqui em Alegre - a minha professora da 4ª série do primário tornou-se minha aluna aqui na Faculdade no 4º ano de Pedagogia, que naquela época, era por ano, não era por período [...]. (Graça Jorge)

A minha professora de Prática foi a professora Maria Carneiro [...]. (Vera Lúcia)

Eu tinha experiência sobre estágio supervisionado na escola onde trabalhava como orientadora educacional e lecionava o estágio supervisionado com os alunos do magistério na Escola Aristeu Aguiar. Diante disso, tinha bastante experiência. Organizava, fazia os contatos e dessa experiência fui convidada a trabalhar com Estágio Supervisionado na área de matemática na FAFIA. (Luzângela)

A influência do trabalho feito por alguns professores em relação aos seus alunos é algo marcante. Por exemplo, como disse acima, quando escolhi fazer licenciatura em matemática, acabei sendo influenciado pelo professor de matemática que tive no 3º ano de Técnico em Contabilidade. O modo como este professor conduzia a explanação dos conteúdos matemáticos, com explicações claras e objetivas provocaram uma sensação desafiante que me impulsionava a aprender mais, mesmo que às vezes eu tivesse que estudar sozinho. Ou seja, quando entendia o conteúdo matemático sozinho e tinha

condições de explicá-lo para os colegas, me sentia o próprio professor. Neste sentido, Elias (1994) observa que todos temos posições não estanques, em alguns momentos estamos numa posição, e em outros estamos em outra, entretanto o principal é que desenvolvemos funções em relação a outros indivíduos. Norbert Elias nos diz que cada indivíduo singularmente está preso por viver em permanente dependência funcional de outros.

O ingresso na docência das entrevistadas teve algumas motivações. Uma sinalizou que foi convidada a trabalhar na faculdade por sugestão de antiga professora; por já estar trabalhando em outro setor da instituição, outra foi chamada por já atuar com estágio em nível médio; e outra foi convidada pelos contatos que tinha. E assim cada uma apresentou seus motivos para estarem ali participando desta história narrada e confirmada.

Uma reflexão que podemos fazer sobre este contexto é que, sendo a memória uma construção, ela é uma exposição que se aproxima do coletivo, da ideia social das razões que direciona uma opção para a docência e, no caso desta pesquisa especificamente, para as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Matemática. Foi um cruzamento de circunstâncias, acasos e coincidências que foram construindo um caminho para tornar-se professora nesta (s) disciplina (s). Arroyo (2004) salienta que a escola como instituição é um lugar onde encontramos, dentre outras, formas de integrar-se, de amizades, de estranhamentos e de colaboração também. Os acontecimentos, neste sentido, foram sendo narrados pelas professoras da FAFIA e nos indicam alguns modos de convívio e atuação no âmbito da Faculdade.

O relacionamento entre eu como professora de prática e os professores de matemática (que atuavam nas disciplinas específicas) era integrado. [...] Eu sempre buscava coisas novas. Sempre estava em contato com Vitória, com Cachoeiro, para saber o que eles estavam aplicando, para dar na sala de aula. (Maria Carneiro)

O entendimento sobre a formação do professor através deste trecho da narrativa dialogada nos traz a possibilidade de ouvir a voz da professora e fica interessante quando ela fala do seu trabalho e da sua vontade de buscar novas práticas pedagógicas, sempre atenta

a outras cidades. A experiência dos professores de matemática da FAFIA, muitos vinham de outras cidades do Espírito Santo, possibilitava na perspectiva de Maria Carneiro, uma troca de ideias, uma integração.

No ato de ouvir as professoras, ainda contando sobre sua formação, não podemos deixar de destacar o que tange ao ensino secundário. No caminho desta formação, vemos que surgem, nas entrevistas, alguns detalhes sobre a escola normal. A escola normal que fez parte do arcabouço da Educação no Brasil e fomenta uma discussão, ainda hoje, por conta de sua extinção como ensino técnico e a obrigatoriedade da formação em Pedagogia para se ensinar nas séries iniciais do ensino fundamental. Nossas narradoras, neste entorno, recuperam em suas memórias a escola normal e isso nos ajuda a compreender a própria formação delas – suas escolhas de curso, modelo de escola e de profissional – e sua carreira docente.

A escolha entre ser ou não ser professor, muitas vezes, passa por uma ação social e pessoal do frequentar ou não o curso Normal. Deste modo, passa a ser interessante nesta pesquisa ter entendimentos sobre o curso Normal no Brasil. Essa compreensão não será exposta para ofuscar o narrado pelas nossas entrevistadas e nem por mim, mas antes de tudo para permitir lembrar resumidamente e esclarecer o desenvolvimento do curso Normal, principalmente no que tange à Prática de Ensino, ao Estágio Supervisionado e a algumas práticas pedagógicas que permearam essa época. Portanto este momento merece de nossa parte um retrospecto histórico sobre esse assunto.

Pesquisas sobre a formação de professores (NÓVOA, 1995; FERREIRA, 2000; TANURI, 2000) apontam que, na época do Império, havia uma preocupação com a formação de profissionais que iriam atuar como professores, com destaque à preparação para o domínio do método. Isso se deu com a instalação, em 1820, das primeiras escolas que utilizavam o Método Lancaster, que consistia na existência e no trabalho dos monitores, escolhidos entre os meninos mais habilitados, os quais recebiam instruções do mestre à parte. Na prática, esses monitores eram responsáveis pela instrução de uma decúria, ou seja, um grupo de dez alunos. Para Tanuri (2000, p. 63), assim se desenvolveu

“a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica”.

Com o estabelecimento das Escolas Normais no Brasil através da criação de instituições em Niterói (1835), Ceará (1845) e São Paulo (1846), institui-se a instrução pública. No ano de 1880, instalou-se a Escola Normal Pública, gratuita e mista, que remonta à sua criação no Município da Corte e seu funcionamento aconteceu no Colégio Pedro II. Com um currículo extenso e de muitas disciplinas, a Prática de Ensino foi incluída na disciplina Pedagogia e Metodologia. Não havia uma obrigatoriedade, pois, segundo Accácio (2005, p. 3), o curso além de ser noturno, tinha sua matrícula livre.

Para a admissão nas escolas normais, o dispositivo legal de Niterói estabelecia que o indivíduo deveria ter: boas condições morais e saber ler e escrever. De acordo com Tanuri (2000), nessas escolas, o conteúdo ensinado era aquele que os professores lecionavam nas escolas de primeiras letras, sendo um ensino estritamente limitado ao conteúdo. Assim, a Prática do Ensino acontecia em escolas primárias, local onde o futuro professor teoricamente aprenderia questões necessárias para atuar em sala de aula, ou seja, os conteúdos que o professor deveria ensinar eram aprendidos junto com a maneira de ensinar.

Com a reforma do ensino público no Rio de Janeiro, em 1897, derivaram diretrizes para o ensino do País. A formação passou a ter a parte pedagógica como uma preocupação e o estágio passou a ser definido com a duração de seis meses numa escola primária. Aqui é dada uma importância menor às disciplinas ligadas às exatas. Da parte dos professores, havia uma tendência de seleção de conteúdos mais fáceis e superficiais de disciplinas como física, química, matemática e geometria. Villela (2003, p. 1) nos aponta que, nesta época, dos professores em sua formação era exigido o “[...] domínio de métodos específicos e aquisição de ethos condizente com a profissão”.

Segundo Guedes e Schelbauer (2010), com a criação da Escola de Aplicação, principalmente quando esta passou a estar subordinada à Escola Normal, em 1914, a relação teoria e prática passou a ter alguma importância na formação do professor. A

partir deste período, a Prática **do** Ensino, antes realizada de forma “artesanal”, passa a acontecer nestas escolas de aplicação como espaço de aprendizagem do candidato a professor na forma de Prática **de** Ensino. O objetivo era preparar professores para as escolas preliminares, mediante apenas o acréscimo de um ano de Prática de Ensino nas escolas modelos. Mas, mesmo assim, a prática estava condicionada a um treinamento do domínio de técnicas de ensino.

Somente em 1930 é que ocorreram mudanças no formato das Escolas Normais e a prática passou a ter uma maior relevância. Pode-se afirmar que foi nas décadas de 1920 e 1930 do século XX que se promoveram mudanças na estrutura das Escolas Normais e a prática passou a ser assunto de preocupação. Neste período, cada Estado possuía a sua legislação própria. As palavras de ordem nesta época eram: escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medidas. Os problemas educacionais começavam a ser tratados do ponto de vista técnico, “científico”, contemplando desde questões práticas e teóricas na escola até situações pedagógicas na perspectiva da escola renovada. Para Tanuri (2000), a preocupação central da escola normal neste momento deslocava-se dos conteúdos a serem ensinados para os métodos e processos de ensino. Deste modo, a força do “modelo” ainda estava muito presente na prática de pedagógica do professor.

Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal pelo Decreto-Lei nº 8530/46, foi estabelecido um currículo único para todos os Estados. Nesta Lei foi estabelecido que, no curso de regentes de ensino primário, no primeiro ciclo, na sua quarta série anual, deveria constar a disciplina de Didática e Prática de Ensino e, no artigo 14, para atender a composição e execução dos programas, o seguinte ponto deveria ser observado: “a prática de ensino será feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso”. Por fim, no art. 47, deste mesmo Decreto-Lei, todos os estabelecimentos de ensino normal deveriam manter escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino. De acordo com Pimenta,

[...] a Lei Orgânica, ao regulamentar o ensino Normal no país através de diferentes cursos, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática,

Metodologia e Práticas de Ensino. E explicita claramente a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista) (PIMENTA, 2001, p.27).

As propostas nesse período dos ideais da Escola Nova tinham a tendência a uma escola avivada, que valorizava a disciplina, eventos e atividades modernas, que dava valor ao civismo.

Vemos que, a contrapelo, o lugar do professor, suas escolhas acadêmicas e profissionais, sua valorização ou não, pois são questionamentos que, mesmo naquela época preenchiam a subjetividade das narradoras, que advém direta ou indiretamente da formação que recebiam. Ainda hoje, essas questões surgem sempre quando se discute a prática docente, como exemplo, o curso de Licenciatura em Matemática e suas deficiências e as demandas de formação. No presente momento, buscamos a escola Normal como um momento real de formação para nossas narradoras. Muitas vezes, uma oportunidade única na profissão docente.

Quanto à minha formação, fiz o primário na Escola Estadual de 1º Grau “Professor João Bastos Bernardes Vieira” e em nível de 2º Grau, o Técnico em Contabilidade na Escola Municipal de 1º e 2º Graus “Dr. Mário Vello Silves”, ambas em Conceição da Barra - ES. No caso da escola de 2º grau, tínhamos três escolhas técnicas: magistério (no matutino), Administração e Contabilidade (no noturno).

Na perspectiva de continuar os estudos, tanto eu como as cinco professoras tivemos a vontade de continuar nossos estudos no Ensino Superior. Por exemplo, alguns seguiram no Curso de Pedagogia. No caso das professoras foi muito importante o surgimento das Faculdades de Filosofia. Portanto é válido fazer também um retrospecto do aparecimento destas instituições.

Com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61, aconteceu a regulamentação do funcionamento e o controle do sistema escolar tal como já estava estabelecido, mas ainda não atingia a estrutura¹² dos cursos superiores. Segundo Candau (1987, p. 11), a principal modificação na estrutura dos cursos das Faculdades de Filosofia ocorreu na Faculdade Nacional de Filosofia - fundada em 4 de abril de 1939, pelo então Presidente Getúlio Vargas, através do Decreto-lei nº 1.190 - considerado como modelo padrão. A Licenciatura previa um curso de Didática com duração de um ano, acrescido ao curso de Bacharelado, que tinha a duração de três anos.

Segundo Santos (2013), nas primeiras décadas do século XX, no Espírito Santo os estudantes que tinham vontade de cursar determinada licenciatura se dirigiam a outras instituições, como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Rio de Janeiro, vislumbrando uma complementação que oferecia Didática e algumas disciplinas pedagógicas, o que permitia aos alunos o grau de licenciados. Vários desses estudantes após a conclusão da complementação ao voltar para o Espírito Santo foram convidados a lecionar na FAFI – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Espírito Santo.

Somente no final de 1958, foi autorizado o funcionamento do Curso de Didática na FAFI, no intuito de instituir as licenciaturas. No ano seguinte, já foi possível perceber uma maior procura por parte dos vestibulandos pelos cursos de licenciatura, que tinham como objetivo a formação de professores para lecionar no ensino primário e secundário (SANTOS, 2013).

A partir de 1970 aconteceu a reforma do ensino primário ao universitário consolidada na Lei nº 5692/71. Logo após, com a Indicação nº 22/73 do Conselho Federal de Educação, os Cursos de Licenciaturas foram distribuídos em três setores: licenciatura em formação geral, licenciatura em formação especial e licenciatura em formação pedagógica. Cada licenciatura teve duas habilitações: habilitação de curta duração com nome do próprio curso e licenciatura plena com habilitações específicas. Deste modo, as Licenciaturas na área de Educação ficaram definidas conforme quadro a seguir.

¹² Entendendo estrutura como o que estava estabelecido com a criação das Faculdades de Filosofia.

Quadro 2 – Habilitações nos cursos de licenciaturas pela Indicação 23/73

CAMPO	CURSO	HABILITAÇÕES
Comunicação e expressão	Letras	Língua Estrangeira Clássica, Língua Estrangeira e Materna, Língua Portuguesa
	Educação Artística	Artes Plásticas, Desenho e Arte Cênica
	Educação Física	Ginástica e Atletismo, Técnica Desportiva e Recreação
Estudos sociais e ciências	Estudos Sociais	Educação Moral e Cívica, Geografia, História, OSPB
	Ciências	Biologia, Física, Matemática, Química

Para solucionar o descompasso entre a quantidade de professores necessários ao ensino e os professores existentes, foram criados os cursos de licenciatura curta. A proliferação dessas licenciaturas aconteceu principalmente em instituições do setor privado, principalmente em cidades do interior do país.

Muitas Instituições ofereceram esse tipo de Licenciatura, como exemplo, a FAFIA, criada em 1967, teve o funcionamento da licenciatura curta em 1973, com objetivo de proporcionar formação de professores¹³ para o “1º Grau”, a fim de atuarem nas áreas de Ciências (Biologia e Matemática), Português e Estudos Sociais.

Vale ressaltar que, antes da plenificação, o docente formado no Curso de Ciências, com o objetivo da Licenciatura de 1º grau, de acordo com a Indicação nº 23/73 do Conselho Federal de Educação, que sustentava a Resolução nº 30, de 11/07/1974, previa uma formação polivalente, que levava as Habilitações Plenas em Biologia, Matemática, Física e Química. Neste período, a proposta pedagógica do Curso de Ciências que dominava servia-se da ideia de integração do conhecimento como suporte não contrariando o conjunto.

¹³Atualmente, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre – FAFIA - oferece Licenciaturas Plenas (Matemática, Biologia, História e Letras), especializações em Educação, além dos Cursos de Farmácia e Enfermagem.

As licenciaturas curtas de 1º grau: Letras, Ciências e Estudos Sociais foram criadas buscando atender as diretrizes da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que pretendia dar origem a uma diferente forma para atender os 1º e 2º graus, que previa uma formação rápida de profissionais com especialização para atender as novas demandas em termos de tecnologia avançada. De acordo com as narrativas das professoras, esse período foi vivenciado por algumas delas, ou seja, formar docentes para atender a demanda das escolas, que antes era atendida por professores sem a formação exigida.

Existia na região uma faculdade que se destacou no âmbito da formação de professores, mas que estava um pouco distante de Alegre. Assim, a implantação da FAFIA deu oportunidade à continuidade de formação de muitos recém-formados no Ensino Médio, bem como uma formação em serviço de muitos que já estavam na sala de aula.

Na verdade, comecei a dar aula de matemática sem a formação exigida, pois naquele tempo era permitido. [...] Como eu já dava aula, comecei então a estudar na própria faculdade para ter um curso superior, porque queria estudar e se tornava necessária uma formação acadêmica condizente com a minha profissão. (Sônia Maria)

[...] dei continuidade na faculdade, que hoje é a São Camilo, que é a antiga FAFI, que pertencia às irmãs ainda. Concluindo a faculdade eu retornei a Alegre... [...] (Graça Jorge)

[...] Como eu disse antes, eu acho que já tinha uma vocação. Gostava mesmo de trabalhar, já atuava como professora. Para mim, para meu crescimento eu precisava fazer um curso superior. Tive essa oportunidade dentro de Alegre, uma faculdade dentro de Alegre. Fazer um curso que eu almejava. Foi aquilo que eu queria; aquilo que eu sempre desejei. (Vera Lúcia)

Assim, é forte o laço de formação das cinco professoras com a Faculdade de Fisiologia, principalmente com a FAFI de Cachoeiro do Itapemirim e a FAFIA de Alegre. Essa ligação continuou, pois todas se tornaram professoras da FAFIA. E mais, atuavam

também como docentes nas escolas de ensino médio de Alegre, o que contribui muito para o trabalho nos estágios com os licenciandos.

Nas narrativas, observamos que, além da relação da formação permitida nos estágios entre as escolas e a FAFIA, existia uma ligação muito grande do trabalho que os estagiários/professores faziam nas escolas onde atuavam profissionalmente e a formação oferecida pela Instituição.

O estágio aconteceu mais no Colégio Estadual Aristeu Aguiar¹⁴. Eu vim transferida do Polivalente para a Aristeu Aguiar. Por causa disso foi tranquilo o convênio da FAFIA com esta Escola. Como muitos dos professores dessa escola eram alunos da FAFIA, eles cediam as aulas para os alunos praticarem. (Maria Carneiro)

[...]O diretor do Aristeu Aguiar me chamou para dar aula de matemática. Trabalhei lá no Aristeu Aguiar por muitos anos e também trabalhava na FAFIA com Prática de Ensino da Matemática – 1977 até 1981. [...] Eu vi isso como professora que lecionava e estudava, como professora que lecionava na escola do ensino básico e como professora orientadora de Estágio. [...] Na FAFIA as turmas não eram tão grandes. Na turma de matemática tinha uma turma interessada. Era interessada, pois os alunos – que já trabalhavam como professores – estavam ali para crescer de nível como professor do estado ou do município. Eles queriam continuar dando aula. Então foram turmas muito boas. Na verdade, até a FAFIA conseguir atender todos os alunos que queriam [...] mudar de nível, havia interesse dos licenciandos. A partir daí o interesse pelo curso foi diminuindo. Tinham poucos alunos que não davam aula. Falando por aquela época, em termos de Prática de Ensino da Matemática, acho que os meus colegas professores/estagiários achavam a carga horária de Prática de Ensino muito grande dentro do curso - 120 horas [...]. Um bom número de professores já dava aula de matemática. (Sônia Maria)

¹⁴ A Escola foi “fundada em 22 de setembro de 1946, como um marco para educação pública da região do Caparaó. Conhecida como ‘O gigante da Colina’ por sua grande estrutura e por fazer engradecer o cenário de uma cidade pequena, no interior do estado, a escola recebeu esse nome “Aristeu Aguiar” em homenagem ao seu interventor, o governador do Estado em 1930”. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/401325-Jornal-da-EEEFM-Aristeu-Aguiar-1-Edicao/>>. Acesso em: 13 de jun. de 2015.

Para nós, professores, a mudança de nível é algo relevante, isso é inegável. Além do salário, temos também a possibilidade de galgar outros níveis de ensino para fazer o nosso trabalho docente. O professor pensa em crescer a fim de obter uma aposentadoria melhor em termos salariais e no nosso caso, entre outros profissionais, isso só é possível se estudarmos mais. Bolívar adiciona a esta perspectiva dos professores que o desenvolvimento profissional

não deve contentar-se com proporcionar determinados recursos ou incentivos a mudanças particulares, sem articular um sistema formativo, suficientemente flexível para que professores e professoras possam compor o itinerário pessoal mais condizente com sua evolução (BOLÍVAR, 2002, p. 11)

Um fato relevante é que esses professores procuravam a Faculdade para sair da condição de leigo, ou seja, daquele professor que atuava numa disciplina, mas que não tinha a habilitação exigida para aquele nível de ensino. Por isso, pela quantidade de licenciandos nessa condição, havia muitos professores que já atuavam nas escolas de Alegre, o que oportunizava um melhor relacionamento dos educandários de educação básica com a Faculdade.

Por exemplo, aqui em Alegre eu era professora também nessas escolas. Então havia esse link¹⁵, essa ligação e os alunos eram bem aceitos. [...]

A facilidade que tinha com os meus alunos no estágio era o fato de ter esse livre trânsito nas escolas, uma vez que a maioria dos diretores já tinham sido meus alunos, ou eram alunos ou eram os professores nas disciplinas. (Graça Jorge)

As professoras tinham uma relação muito próxima com as escolas de ensino fundamental e médio da cidade de Alegre. Essa proximidade acontecia principalmente pelo fato de que estas atuavam profissionalmente nestas instituições. Outras vezes conheciam (eram colegas ou conhecidas de) pessoas nestes lugares, além de terem estagiários que atuavam também nestes educandários como docentes.

¹⁵ É uma palavra em inglês que significa elo, vínculo ou ligação.

Como já dissemos, além dos estagiários serem professores das escolas em Alegre, a FAFIA recebia e recebe muitos estudantes de várias cidades do entorno, inclusive que são professores em suas respectivas cidades de origem.

Tinham alunos de Jerônimo Monteiro, de Guaçuí e alunos aqui de Alegre também.
(Maria Carneiro)

Vejo que a gente tem que ter muito comprometimento com o Estágio dos alunos, porque eu tinha que às vezes ir a Castelo. Fui a Iúna, Guaçuí, Muniz Freire, esses distritos aqui de Alegre: Rive, Celina, visitava tudo. Todos os municípios que tinha aluno que fazia o curso de pedagogia eu estava lá. Eu tinha que ir não sei aonde. Então eu tinha os meus horários 'um em cima do outro'. (Vera Lúcia)

As principais dificuldades estavam no deslocamento. É difícil, pois eu que gostava de acompanhar meus alunos nos estágios, principalmente na hora da regência. Então fica complicado a gente ir lá a Jerônimo Monteiro e no mesmo dia ir a Guaçuí. [...]

Nos outros municípios, tendo a oportunidade de ser a coordenadora de Estágio Supervisionado da FAFIA, eu visitei e visito todas as escolas do entorno de onde os alunos vêm. Por exemplo: escolas de Jerônimo Monteiro, de Guaçuí, de Castelo, de Ibitirama, Ibatiba, Muqui, Mimoso, Iúna e algumas de Cachoeiro de Itapemirim que nossos alunos já fizeram estágio. (Luzângela)

A instalação das licenciaturas plenas, entre elas, Matemática no CCA-UFES em Alegre, no ano de 2009, foi uma conquista para a região Sul Capixaba. Falo assim, pois presenciei isso enquanto estive trabalhando como docente no Curso de Licenciatura em Matemática - 2009 a 2013. Mas, até então, foi a FAFIA que colaborou e está colaborando com a formação de docentes nesta e em outras licenciaturas. Neste contexto, a FAFIA permitiu ao município de Alegre um fluxo de pessoas que vinham de ônibus, vans, peruas e carros próprios para cursarem dia após dia a tão sonhada faculdade. Outros alugavam casas, viviam em “repúblicas” e até se instalavam na cidade para ficarem mais próximos da Faculdade. Esse fluxo somado ao fluxo de estudantes do CCA-UFES representou e

representa algo importante para o desenvolvimento econômico da cidade. Por outro lado, a cidade acaba sofrendo as dificuldades provocadas pelo aumento populacional.

Tanto eu como as nossas narradoras, além de percorrermos o município de Alegre, tivemos que ir aos outros municípios para atendermos os/as estagiários/as nas diversas escolas distribuídas. A figura (fig. 10) a seguir pode dar uma ideia do que falamos.



Figura 9 - Localização de Alegre/ES¹⁶

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Alegre>, acessado em 22/04/2014

O espaço do campo é muito relevante para a prática de ensino e o estágio, pois colabora significativamente na formação inicial do professor de matemática, ou seja, as experiências advindas de cada realidade podem enriquecer as práticas pedagógicas em torno da formação. Para Nóvoa (1995), neste espaço deve ocorrer o reconhecimento do docente como gente, suscitando a necessidade por lugares de interação profissional e pessoal, permitindo que o professor se aproprie de sua formação.

A perspectiva da formação inicial do professor de matemática finca uma relação de proximidade entre os futuros professores, seus professores e aqueles que estão envolvidos

¹⁶A população dessas microrregiões está em torno de quinhentos mil habitantes, situada em uma área de aproximadamente 7565 km².

no processo de ensino. Neste contexto, existe a necessidade de que os que cercam esse processo dialoguem, em conjunto, sobre suas práticas, tanto no âmbito da escola-campo como nas faculdades. As idas e vindas, tanto minhas como das professoras para atender os estagiários nas escolas e em suas respectivas cidades são importantíssimas, pois estas promovem rumos que se tem mantido historicamente como relevantes para esse espaço de humanização.

No caso da universidade, esta deve se constituir como um ambiente favorável para o diálogo, pois, como uma instituição social, deve prestar um serviço à sociedade na qual está inserida. Na formação de professores, a universidade deve produzir e organizar um modo de pensar e de atuar na construção de um projeto de qualificação e construção docente. Entendemos que a universidade, muito mais que habilitar licenciandos para atuar como profissionais no mercado, deve formá-los para influenciar o cotidiano no qual vão trabalhar numa expectativa de mudança, através de um olhar crítico da realidade. Para a autora, a escola como campo de estágio pode ser o ambiente certo para consolidar normas e conteúdos de formação de professores. Neste ponto, a seriedade daqueles que estão atuando na docência da universidade e inseridos na formação do estudante de nível superior podem disponibilizar ferramentas teóricas e metodológicas para permitir ir avante nas pesquisas e nas investigações na educação. A prática pode se esvaziar sem essas interações e intenções. Neste intento - as escolas de Alegre e da região e a FAFIA - puderam, pelos veios da parceria, proporcionar espaços, por meio da prática de ensino e estágio supervisionado, dando condições de intercambiar as relações.

Na prática e no desenrolar das atividades tanto na FAFIA como nos educandários de ensino fundamental e médio é que teremos a oportunidade de narrar junto com as professoras pesquisadas esta compreensão histórica, inicialmente sobre as disciplinas Prática de Ensino de Matemática e Prática de Ensino de Matemática sob a forma de Estágio Supervisionado e por fim, o Estágio Curricular Supervisionado de Matemática. Mas, antes vamos apresentar um quadro que retrata um panorama destas disciplinas. Ele (quadro 3) foi elaborado a partir da ajuda dos setores de Recursos Humanos e Secretaria

da Faculdade constando períodos de tempo, nomenclaturas dos cursos e das disciplinas – com destaque para professoras sujeitos desta pesquisa.

Quadro 3 – Atuação Docente na Licenciatura em Matemática da FAFIA

CURSO	VIGÊNCIA DA GRADE	DISCIPLINA	PROFESSOR (A)	ANO /SEMESTRE
Ciências – Licenciatura de 1º Grau	1973-1976	PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA I	Maria Carneiro Soares da Silva	1975/1
				1975/2
		PRATICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA II		1976/1
				1976/2
	1977-1986	PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA I	Sônia Maria Meneguelli Muniz	1977/1
				1977/2
				1978/1
				1978/2
				1979/1
				1979/2
				1980/1
				1980/2
		PRATICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA II	1981/1	
			1981/2	
			Maria das Graças Jorge Monteiro	1979/2
				1982/1
				1982/2
				1984/1
				1984/2
				1985/1
		Vera Lúcia de Souza Vieira	1985/2	
			Luzângela Esteves Lemos	1986/1
		1986/2		
		1987-1991	PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA SOB A FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ESCOLA DE 1º GRAU	Luzângela Esteves Lemos
	1987/2			
	1988/1			
	1990/2			
	1991/1			
	1991/2			
Ciências – Licenciatura Plena – Habilitação em Matemática	1992-1995	PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA NA FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL	Luzângela Esteves	1992/1
				1992/2
				1993/1
		PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA NA FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO		

				1993/2
	1996-2002	PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA SOB A FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO		
Licenciatura Plena em Matemática	2003-2010	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	Luzângela Esteves	2006/1
				2006/2
				2007/1
		ESTÁGIO SUPERVISIONADO II		2007/2
				2008/1
		ESTÁGIO SUPERVISIONADO III		2010/2

Fonte: Secretaria e Recursos Humanos da FAFIA

A partir da noção sobre as atuações das professoras colaboradoras (sintetizadas no quadro 3 acima), da minha experiência como aluno e docente na Prática de Ensino, vamos para o próximo capítulo que dará continuidade a narrativa e análise a partir da categoria *Prática de Ensino e Formação do Professor de Matemática*.

3 PRÁTICA DE ENSINO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

A narração das professoras e o seu protagonismo nesta pesquisa se interligam em um contínuo pela natureza das disciplinas que resolvemos eleger para promover essa investigação. O desenvolvimento do trabalho feito por elas atua diretamente em suas narrações.

É nítido que o espaço universitário e o espaço escolar em diálogo devem promover o estágio como espaço de formação inicial dos licenciandos. Os sujeitos envolvidos neste processo são os que darão significados às teorias e às práticas que deste decorreram. Neste sentido, neste capítulo vamos abordar o que ocorreu nas disciplinas Prática de Ensino de Matemática ou Prática de Ensino da Matemática sob/na forma de Estágio Supervisionado – 1º Grau ou Ensino Fundamental ou Ensino Médio – perfazendo o período compreendido de 1975-2002.

3.1 PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA

A memória que as professoras expressam sobre seu envolvimento com a docência leva em conta as suas experiências pedagógicas, especialmente na disciplina de Prática de Ensino de Matemática, à qual iremos nos atentar a partir de agora. O contato com essas experiências, na FAFIA e nas escolas campo, desencadeou, na lembrança das professoras, não só a pretensão e a vontade de fazer na prática, mas também com o quadro que se criou, para elas, sobre a formação docente.

Lembro que eu brincava muito com eles, falava que o professor era uma referência e que o professor devia ser competente naquilo que ele estava fazendo. (Graça Jorge)

Para sermos competentes como docentes como alude Graça, o caminho que devemos seguir não é fácil, pois além da formação técnica, nós professores temos que seguir pelo caminho da experiência de sala de aula, ou seja, necessitamos de um equilíbrio entre prática e teoria.

Muitas vezes esse equilíbrio vai depender da concepção em fomos formados. Nesta perspectiva, Carvalho (1992) nos diz que, com a reforma universitária em 1969, houve uma reestruturação que permitiu uma mudança na prática de ensino, pois em algumas universidades esta disciplina estava submetida às faculdades ou departamentos de educação e em outras nos departamentos de conteúdos (como matemática, por exemplo). Isso ocorreu em Universidades como a de Uberlândia e de Brasília. Foi neste bojo de discussão que a prática de ensino definida pelo Parecer nº 292/62, realizada no último ano da licenciatura, perdurou por um longo período como um momento que o licenciando deveria aprender a aplicar aquilo que aprendeu na universidade. Além da confirmação que trabalharam com a disciplina, neste bojo, as professoras da FAFIA nos apresentam alguns indícios de como acontecia a Prática de Ensino de Matemática.

Naquela época era licenciatura de Curta Duração [...]. Tem diferença de carga horária. Naquela época a disciplina de Prática era mais geral, logo depois virou Prática de Ensino da Matemática [...]. (Maria Carneiro)

Na verdade a Prática de Ensino era colocada em segundo plano no Curso de Matemática – na época chamava-se Curso de Ciências.[...] (Sônia Maria)

[...] eu comecei a trabalhar com as disciplinas: Metodologia e Prática da Língua Portuguesa e Matemática. (Graça Jorge)

Lembro que trabalhei com Prática de Ensino de Matemática em 1985, lembro muito. (Vera Lúcia)

Na FAFIA, as disciplinas chamadas Prática de Ensino de Matemática I e Prática de Ensino de Matemática II eram oferecidas no 3º ano, conforme as grades curriculares que perduraram até 1986. O formato dessas grades seguiu uma dinâmica conforme o quadro 4:

Quadro 4 – Grade Curricular da Licenciatura Curta

<u>GRADE CURRICULAR</u>
<u>Curso: Ciências – Licenciatura de 1º Grau</u>
<u>Decreto nº 78.983 de 20/12/1976</u>

1º A N O	Estudo de Problemas Brasileiros I	30h
	Língua Portuguesa	60h
	Introdução à Filosofia	60h
	Introdução à Psicologia	60h
	Sociologia Geral	60h
	Física Geral e Experimental I	60h
	Química I	75h
	Biologia Geral	60h
	Estudo de Problemas Brasileiros II	30h
	Matemática I	75h
	Educação Física I	15h
	Total	585h
2º A N O	Física Geral e Experimental II	60h
	Química II	75h
	Matemática II	75h
	Psicologia da Educação I	75h
	Didática I	45h
	Desenho Geométrico I	45h
	Física Geral e Experimental III	45h
	Química III	60h
	Matemática III	60h
	Psicologia da Educação II	60h
	Didática II	45h
	Desenho Geométrico II	45h
	Educação Física II	15h
	Educação Física III	15h
	Total	720h
3º A N O	Elementos de Geologia I	75h
	Zoologia I	75h
	Botânica I	75h
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau I	45h
	Prática de Ensino de Matemática I	60h
	Prática de Ensino de Ciências I	60h
	Elementos de Geologia II	75h
	Zoologia II	75h
	Botânica II	60h
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	45h
	Prática de Ensino de Matemática II	60h

	Prática de Ensino de Ciências II	60h
	Total	765h
Carga Horária Total: 2.070 horas		

Fonte: Secretaria da FAFIA

Os alunos dessas turmas de Prática de Ensino de Matemática tinham condições e características muito próprias, pois eram professores que já lecionavam nas escolas de educação básica e consequentemente adultos. Tendo turmas com essas características, lecionar para colegas de profissão - muitas vezes trabalhar juntas na escola - foi algo desafiador para as professoras, mas certamente permitia troca de experiências, sonhos e desejos, um enriquecimento das práticas pedagógicas.

As turmas de Prática de Ensino da Matemática I e II eram pequenas, no máximo vinte alunos. [...]A turma era atuante. Os alunos eram mais adultos. Eles tinham mais idade. Alguns alunos tinham até quarenta anos. Alguns eram mais velhos do que eu. Quando comecei trabalhar eu era nova. Então eles eram mais velhos do que eu. Participavam mais, tinham mais responsabilidade. Geralmente eram professores da Escola Técnica, que agora é IFES, aqui de Rive. [...]Tinham professores da Escola Estadual de Guaçuí e de Rive, da Escola Agrotécnica de Rive. (Maria Carneiro)

Ao dar aula de Prática tinham professores que davam aula de matemática, de trigonometria, de geometria, de física, nas escolas de ensino fundamental e secundário. (Sônia Maria)

A formação inicial do professor muitas vezes é marcada por alguns interesses que estão aglutinados à sua carreira e à progressão docente, mas, no fundo, a intenção das professoras pesquisadas muitas vezes era muito diferente das intenções dos licenciandos. Acontece que a discussão e a vontade dessas docentes em relação aos seus alunos em Prática de Ensino não eram simplesmente o aperfeiçoamento ou apenas uma mudança de nível, mas antes a possibilidade da criação de uma nova cultura de formação de professores, o que por vezes não é atingido devido a diversos fatores. Sônia, ex-estagiária, agora professora de Prática de Ensino de Matemática, lembrava o que pensava Maria Carneiro em relação à avaliação de licenciando.

Na Prática de Ensino o professor de prática ensina para gente que por mais que o licenciando se esforce e por mais que estude a teoria corretamente, quando vai ensinar a alguém na realidade a coisa muda. Daí você vai explicar do modo mais diferente que aquilo que viu na Prática de Ensino [...]. (Sônia Maria)

Repetidamente, e no meu caso foi assim, nós professores de matemática nos apropriamos dos conteúdos específicos e do modo como os nossos professores os apresentam. Levamos isso para a prática pedagógica quando estamos lecionando e percebemos que diante da docência a situação muda. Neste caso, pode ocorrer frustração e até o abandono da profissão.

Na hora de lecionar a situação muda, pois na Prática de Ensino o aluno mostra-se como um “artista”, prepara e faz um recorte de um momento de aula, apenas como uma “encenação” para o professor, mas diante da realidade da docência muitos dos “atos encenados” passam pela prova da realidade. Próximo desta ideia mostrada pela professora Sônia está o que nos aponta em sua pesquisa, Fiorentini e Castro (2003) sobre o que pesquisou em relação a um aluno chamado Allan:

[...] como aluno da licenciatura, Allan havia internalizado a idéia de que bastava ser um bom “resolvedor” de problemas [...]. Foi assim que ele aprendeu a ter sucesso nas disciplinas de matemática: *é só resolver exercícios e passar nas provas*. Mas precisou ir à prática de sala de aula, passar para o outro lado, para perceber que ser professor é diferente (FIORENTINI E CASTRO, 2003, p. 137).

[...] Você até tenta aplicar todos os conhecimentos que você aprende para uma aula, as coisas são apresentadas como se tudo acontecesse a mil maravilhas e na escola fosse daquele jeito que você viu no Estágio, mas na realidade não é assim [...]. Parece-me que é uma utopia o que a gente viu na teoria diante da verdadeira prática na sala de aula. (Sônia Maria)

Para a professora Sônia é na hora de lecionar de “verdade” que o futuro professor precisa ter a realidade do ato de ensinar como algo muito importante, pois o próprio ofício exige do recém-formado uma atitude para que o processo de ensino realmente aconteça sem contratempos. Essa é a hora não apenas do conhecimento técnico, mas sobretudo da

compreensão dos comportamentos humanos. Neste sentido, parece que Bolívar (2002, p.8) concorda com Sônia quando afirma que “depois de perfilar estruturas favoráveis à mudança educativa, demo-nos conta de que no final o que importa é a maneira como os professores e professoras sentem, pensam e agem”.

Eu acho que tem que existir empatia para ser professor. A gente tem que se colocar muito no lugar do aluno. (Vera Lúcia)

Para se colocar no lugar do aluno, o professor tem na sala de aula e nas relações ali existentes um campo de experiências que podem fornecer condições e permitir isso acontecer. Na sala de aula, para a professora Vera, está o ser humano e neste sentido exorta que o professor precisa tentar entendê-lo. Nesta linha de pensamento, Santos (2008) afirma que

A sala de aula é um ambiente propício a um trabalho cooperativo, tendo em vista que os diferentes tipos de relações nela estabelecidas apresentam um potencial a ser explorado em favor do ensino e aprendizagem. Por um longo período nela ocorre um conjunto de relações entre alunos e entre estes e o professor, manifestam-se diferentes interesses e diferentes pontos de vista, os sujeitos, ao participarem das atividades, trazem diferentes contribuições e, mediante a comunicação, podem partilhar compreensões e significados na resolução de problemas, no debate de um tema, na realização de um projeto (SANTOS, 2008, p. 33).

Como professores ou como alunos testemunhamos práticas e experiências nas salas de aula tanto da faculdade como também de escolas, que muitas vezes tendem a inibir nossa atuação, calam nossas questões e dúvidas, não nos encorajam a discutir. Como exemplo, temos situações, estratégias e soluções para problemas propostos, que em alguns momentos acabam isolando os indivíduos num espaço. Neste momento é preciso uma ação cooperativa entre os envolvidos na escola.

Na escola eles podiam dar aquela mesma aula (que fora dada na FAFIA) ou podiam mudar. Eles escolhiam o tema da aula. Nas escolas eles acompanhavam o programa da escola. (Maria Carneiro)

De quando acompanhava as aulas práticas de matemática, acho que ao invés da Prática de Ensino muito teórica dentro da sala de aula da Faculdade era deveria ser na prática mesmo. Acho que deveria ser trinta aulas teóricas e noventa aulas práticas. Acho que assim daria uma motivação para o trabalho. [...] Os alunos iam da FAFIA para assistirem aula nas escolas Aristeu Aguiar e Sagrada Família. Depois acabavam dando aulas nestas escolas. A Prática era feita sempre nas escolas. Não havia uma ligação dessa Prática com as disciplinas específicas de matemática. Eu além de atuar na Prática de Ensino no Curso de Ciências, também trabalhei no Curso de Pedagogia. As aulas dos alunos eram apresentadas na Faculdade e depois nas escolas. Tinha as aulas que eram diretas nas escolas também. [...] Nas aulas iam aparecendo as necessidades dos alunos. De acordo com essas necessidades ia acontecendo o nosso trabalho em sala de aula. (Sônia Maria)

Comungando com as professoras Maria Carneiro e Sônia Maria, Fiorentini e Castro (2003), nos falam que quando estamos na sala de aula, sob nossas reflexões e significações em relação ao que sabemos, fazemos e dizemos, podem construir-se em algo formativo para cada um de nós.

O ideal apresentado pela professora Sônia quanto ao número de horas de aulas teóricas e práticas mostra uma tendência de ida maior à escola-campo de estágio, de aulas no âmbito onde estavam os alunos da educação básica, de aproximar mais as disciplinas específicas de matemática da realidade e do que é ensinado na escola. Deste modo, o professor necessita estampar as experiências e refletir sobre sua metodologia de trabalho.

Normalmente eu era uma professora bem exigente. Os alunos tinham certo “medo”, tinha um respeito muito grande, uma preocupação muito grande. Os alunos comentam até hoje que as aulas práticas eram muito temidas, mas muito bem elaboradas. [...] Aqui na Faculdade, ele já tem esse olhar. O professor já leva o aluno a ir para sala de aula com esse olhar. Às vezes eles até questionam quando aparece um professor mais conservador, eles mesmos questionam. No retorno deles na sala de aula - que agora em Pedagogia estou trabalhando com os conteúdos, metodologias e práticas de Ciências Naturais I na

formação do pedagogo -, então eles questionam: ‘-Mais o professor não trabalha com experimentos!?’ Dentro de sala eu falo que uma das formas de trabalhar ciências é através de experiências. É o Laboratório, é a observação. Então às vezes eles questionam: ‘-Mas a prática não é bem isso?’. Há essa reflexão. É um momento muito rico de discussão. (Graça Jorge)

A professora Graça fala do ato de refletir sobre a prática, o que nos parece um contraponto ao modelo de racionalidade técnica. Muitas vezes, somos solicitados quando estamos na condição de estagiários a sermos reflexivos e que isso poderá construir nossa formação profissional. Entretanto, por vezes a reflexão é abafada pelo medo no momento da experiência e da prática.

Eu me recordo que em relação à Prática de Ensino, nós tínhamos que dar aquelas aulas dentro da sala, que vendo hoje parecia o “bicho papão”, que eu tinha medo. Hoje eu vejo e observo os alunos com um trabalho de conclusão de curso e monografia, eles têm maior medo. Na minha época nossa preocupação era dar aula da prática dentro da sala de aula. Recordo-me que a gente saía, visitava, ia para escolas, trabalhava na regência. [...] Aí eles iam dar aula e partiam para regência. Iam dar as aulas práticas e as aulas práticas não eram só fora da faculdade. Além de dar a aula prática, eles tinham na época que dar três aulas para serem avaliados. Davam duas aulas em escola. No caso da Prática de Ensino do Curso de Matemática, era no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série que eles trabalhavam; que eles davam as aulas práticas e uma aula prática eles davam aqui para os alunos da faculdade, da própria turma. (Vera Lúcia)

Antes, a estagiária e a aluna Vera tinha uma preocupação em dar as aulas na escola campo, agora, como professora vai à escola para observar as aulas de seus/suas estagiários/as. Apresentar uma aula na FAFIA e levar essas “apresentações” para duas aulas nas escolas campo é mergulhar no mundo da prática de ensino com valores, saberes e imagens que estão no contexto de sala de aula. Para o estagiário, representa um momento de risco, uma viagem por um rumo – o de professor – pouco conhecido ou vivido. Segundo Larrosa (1999), essa experiência formativa é como uma viagem aberta em que pode ocorrer

qualquer coisa, não sabendo onde vai chegar. A experiência de sala de aula vai constituindo um formato de conhecimentos que conduz o sujeito a encontrar relações com “o futuro que está aberto e o passado que está vigente” (LARROSA, 1999, p. 137). Quem está nessa viagem “tem muito o que contar”, nos diz Benjamin (1995, p. 198).

Primeiro a gente ia, observava as aulas, conhecia o estabelecimento e depois tinha que ministrar aula fora, nas outras escolas onde a FAFIA tinha convênio. Íamos à Escola Professor Lellis e na Escola Aristeu Aguiar. (Vera Lúcia)

Para que os alunos pudessem ir às escolas, a professora Vera, orientadora da Prática de Ensino necessitava ir antes, conversava e verificava as possibilidades. Havia, neste âmbito, um cuidado necessário para que o trabalho ocorresse de forma tranquila e para que os alunos fossem acolhidos bem pelas instituições escolares. Isso permite pensar o trabalho realizado na prática de ensino como ação direcionada. A preocupação estampada pela professora Vera, no tocante à antecipação de ida à escola-campo antes do estagiário é uma atitude que concordamos, no sentido que transmite valorização maior ao estágio e segurança ao trabalho do licenciando. Coadunando com esta ideia, Saviani (2007) nos diz que o trabalho é estabelecido tendo como parâmetro o momento que o professor antecipa mentalmente a finalidade da ação. Neste caso, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas um movimento com fim adequado e intencional.

Eram poucas turmas nas escolas. Ia um aluno e tinha que dar uma aula. Eles davam uma aula dentro da FAFIA e davam uma aula no Colégio Aristeu Aguiar. (Maria Carneiro)

Para acontecer os estágios a direção da FAFIA entrava em contato com as escolas e fazia o convênio. As escolas recebiam muito bem os estagiários, a questão estava nos professores que às vezes não gostavam da observação. Quando chegava o dia da observação tinha professores que não ficavam muito satisfeitos. [...] Assim tem dia que o professor dá uma boa aula e tem dia que ele não é muito feliz em suas aulas [...]. Vai ter aula prática, tipo intervenção, aí eles adoravam [...]. (Sônia Maria)

Em 1979, lembro que não havia ainda a figura de coordenador de estágio, então o próprio professor da disciplina - no meu caso - entrava em contato com a escola. As escolas eram divididas de acordo com a localidade dos alunos, até para facilitar [...]. As aulas eram dadas em sala de aula da FAFIA e essas próprias aulas eram dadas também nas escolas. [...] Com essas escolas havia uma comunicação muito boa. [...] O professorando era bem aceito. O estágio acontecia na Escola Aristeu Aguiar para formação ao magistério, tanto que as alunas da pedagogia em sua maioria me auxiliavam na minha prática lá. Era uma turma muito boa. (Graça Jorge)

Eu trabalhava muito com meus alunos nas escolas, como: Aristeu Aguiar e Professor Lellis. Não trabalhava com prática só no curso de matemática, trabalhava nos cursos de pedagogia. Naquela época acompanhava, visitava os alunos e eles faziam o Estágio da escola. [...] Quando ia às escolas conversava muito com os professores. Por isso que tinha boa aceitação. Eu ia direto e conversava com o professor. Aqui na minha administração já fizemos um encontro com professores, para conversar com eles, pois tem professor que não aceita, por que ele acha que os alunos vão observar a aula que estão dando e acabariam criticando alguma coisa dele. Então não aceitavam. Mas era pouquíssimo. Na minha época eram poucos que faziam isso. (Vera Lúcia)

A zona de conforto entre o estagiário e o professor regente muitas vezes é extrapolada, produzindo uma situação de desconfiança e consequentemente de competitividade. Neste entorno, o professor mais experiente pode se sentir ameaçado na possibilidade de ter o seu trabalho assistido, questionado ou equiparado ao do novo professor, em contrapartida o estagiário pode entender que sua atuação está sendo prejudicada pelas exigências de adequação ao modo estabelecido antes de sua chegada. Para acalmar essa tensão, um caminho seria a ajuda mútua entre o professor regente e o estagiário.

O modo de proceder - contato do professor orientador antes do estagiário, junto às escolas campo da prática - vem como uma herança de professores antigos para os mais novos, ou seja, é uma maneira que se configurou na nossa pesquisa. A professora Maria Carneiro

que transferiu esse modo de proceder para as professoras Sônia Maria e Vera Lúcia; e a professora Graça Jorge que transferiu para Luzângela.

O estagiário, a partir do que nos relatou as professoras, ia à escola-campo para fazer suas observações e intervenções na sala de aula a partir de orientações dadas nas aulas de Prática de Ensino. Mas, a professora Sônia ressaltou que solicitava retorno de atividades que eram feitas pelos estagiários.

Quando você pega uma aula na prática, você tem que ter um feedback. Mas às vezes esse feedback não acontecia, pois muitas vezes não dava tempo, pois as horas de Prática de Ensino no Curso eram poucas. (Sônia Maria)

A prática de ensino deve ter retorno tanto do estagiário, do professor regente na escola-campo, como também do professor orientador da faculdade. Esse retorno se configura como retroalimentação, confirmação do que foi emitido seja para orientar novas práticas ou para corrigir o que já foi dito ou executado. Concordando com a professora Sônia, Tardif, Lessard e Lahaue (1991, p. 231), dizem que nos fundamentos “da prática [...] a experiência provoca [...] um efeito de retorno crítico (feedback) aos saberes adquiridos [...]. Ela filtra e seleciona os outros saberes, e por isso mesmo ela permite aos (às) professores (as) retomar seus saberes, julgá-los e avalia-los”.

Os expedientes do trabalho feito pelos estagiários em torno da disciplina de Prática de Ensino na voz das professoras, de algum modo, aparecem de forma evidente na FAFIA, no modo como procediam nas apresentações das aulas e nas escolas-campo da prática na relação entre os professores de Prática de Ensino, estagiários e professores que atuavam nestes estabelecimentos.

As aulas na FAFIA contavam com a presença da turma toda. Eles ficavam em círculo e eles se organizavam e iam dar aula. [...] Tinha o roteiro das aulas que eles deveriam seguir e os recursos didáticos que estavam disponíveis para eles escolherem. Geralmente eles escolhiam o retroprojetor ou se não o giz colorido para fazer as exposições. (Maria Carneiro)

No meu caso, ao dar aula eu dava aula a partir daquilo que eu via na minha realidade. Eu trabalhava com gente que estava na mesma situação que eu. Ou seja, trabalhava nas escolas. Quem tinha mais experiência ajudava aquele que não tinha. Eu ia fazendo a inserção daquilo que o professor vinha pedindo [...]. O maior trabalho do professor que vai dar aula de matemática é buscar objetivo. Como ele vai colocar aquilo no papel. O professor que vai entrar numa universidade ele tem que ter no mínimo um mestrado. Hoje está sendo exigido um doutorado. E para dar aula no Ensino Médio você precisa ter uma Licenciatura. [...] Às vezes eu percebia que os alunos não tinham uma visão da Prática de Ensino e sim como disciplina de matemática, aí achavam que deveriam ir dar aula assim como viam o professor dando. Eu tinha um colega de física que eu observava a partir disso e dava vontade de dar aula de física, de tão maravilhoso que era. A letra bem feita, o quadro dele era todo divididinho em partes. Tinha um colega da matemática que fazia o desenho no quadro numa circunferência com muita “perfeição”. Eu chegava depois da aula dele e usava o círculo que ele desenhava. [...] (Sônia Maria)

Apesar de contextos diferentes evocamos aqui a investigação feita em Fiorentini e Castro (2003, p. 133) com o aluno Allan. Este converge com a fala de Sônia quando dizia que, em relação ao seu antigo professor de matemática: “queria ver como ele explicava... não como ele deixava a classe fazer exercícios e sim como explicava a matéria. [...] aquele método minucioso de passagem por passagem”.

A professora Sônia de forma singular se remete a uma metodologia de ensino de um conteúdo de matemático ligado à circunferência. Para ela, a organização do quadro e o desenho geométrico no quadro era algo muito importante, pois tinha um significado para a exposição do conteúdo. Nesta linha, comunga com a professora Sônia algumas ideias de Zabala (2002) sobre os conteúdos da aprendizagem. O autor nos diz que seus significados são ampliados para além da questão do que ensinar, encontrando sentido na indagação sobre por que ensinar. Sendo assim, estes conteúdos acabam por envolver os objetivos educacionais, definindo suas ações no âmbito concreto do ambiente de aula.

Na ampliação dessa ação em que os conteúdos se desenvolvem, podemos elencar o bom relacionamento entre os professores de Prática de Ensino e professores que trabalhavam com as disciplinas específicas da matemática na FAFIA no que tange à interação entre esses professores. Maria sempre estava em contato com algum professor que lecionava disciplinas específicas de matemática, procurava saber o que estava trabalhando e o que poderia fazer em conjunto com ele na prática dos estagiários. Ou seja, se este estivesse trabalhando com Progressões Geométricas, ela então trabalhava alguma atividade relacionada com este conteúdo e depois seus alunos trabalhavam essa atividade na aula do outro professor.

A ESAES já estava atuando em Alegre e com isso, vinham para lecionar professores de Vitória e de Cachoeiro e vinha professor de fora que acabavam também lecionando na FAFIA. Esses professores tinham uma formação melhor para ensinar matemática. Tinha um professor de Cachoeiro – não me lembro do nome. Sempre perguntava o que eles estavam lecionando para saber em que parte o aluno ia fazer a prática dele. Nesse treinamento o aluno dava aula, usava recursos audiovisuais – tinha retroprojeto, tinha objetos geométricos, tinha sólidos geométricos. [...]. (Maria Carneiro)

A análise dos movimentos dos sujeitos envolvidos na disciplina de Prática de Ensino de Matemática mostra a existência de características próprias à disciplina. Assim vão passando os aspectos pessoais do professor que a leciona e acontecendo a construção institucionalizada no âmbito desse saber. O entendimento vai permitindo observar a passagem das experiências pessoais de cada professora para a arrumação de assuntos considerados importantes no que tange à disciplina em questão. Neste âmbito, para Maria Carneiro, a cooperação entre professores que trabalhavam na FAFIA era algo relevante, pois ajudava no trabalho com a Prática de Ensino da Matemática. Essa atitude de Maria desenvolveu na ação em sala de aula alguns elementos que irão se afirmar e confirmar como componente da prática pedagógica da disciplina (VALENTE, 2007).

Segundo Maria, fatores externos acabaram influenciando a disciplina de Prática de Ensino e práticas pedagógicas inerentes a ela, com destaque para o Movimento chamado

“Matemática Moderna”. Mas, antes é preciso perguntar: no que consistia esse Movimento?

A partir de 1950, surgem iniciativas para melhorar o currículo de matemática com os congressos nacionais sobre o ensino da matemática elementar. Foram nesses congressos que surgiram manifestações das ideias oriundas do Movimento da Matemática Moderna.

Com o advento da Lei nº 4024/61, do Parecer nº 292 e o momento político conservador que estava sendo implantado no país, a Prática de Ensino passou a ter um caráter de treinamento. Assim, o conceito de prática passou a ser visto como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho docente que, configurados deste modo, tiveram o treinamento em situações experimentais e a utilização de técnicas de ensino como situações relevantes. A Prática de Ensino da Matemática, pela formação e período de atuação da professora Maria Carneiro, possivelmente foi influenciada por alguns fatos do Movimento da Matemática Moderna.

Foi no 5º Congresso de Ensino da Matemática realizado em 1966 que o coordenador do evento, o Professor Oswaldo Sangiorgi, ao fazer a abertura, advogou em favor da reestruturação do ensino da Matemática destacando com isso a “extraordinária evolução da técnica” como fator impulsionador do progresso. Neste Congresso, a temática central era a discussão em torno do Movimento da Matemática Moderna, tendo como objetivo propiciar informações teóricas e práticas acerca do movimento.

Entre os conferencistas estava o belga Georges Papy, professor da Universidade de Bruxelas, que falou da escolha adequada de práticas de ensino da matemática para uma melhor aprendizagem:

Elas precisam ser atraentes e interessantes e deixar lugar para elaboração. É dever do professor introduzir essas situações de modo que os alunos possam responder a elas. Elas devem ser apresentadas de tal modo que os alunos venham a perceber um fato essencial a respeito da matemática – que ela tem unidade e estrutura (MEC/CADES: Anais do 5º Congresso Brasileiro de Ensino de Matemática, 1966, p. 84).

Neste Congresso havia uma forte posição em favor das ações do Programa Interamericano para a melhoria do Ensino das Ciências (PIMEC). Nas ações do programa, os cursos e seminários de treinamento e atualização de professores universitários deveriam provocar um impacto em relação à ciência moderna e seus modernos métodos de ensino, permitindo um olhar panorâmico dos assuntos fundamentais e as orientações técnicas e pedagógicas. Neste sentido, no contexto vivenciado por Maria Carneiro acontecia o seguinte:

Na época a situação era difícil, porque a matemática tradicional estava muito presente [...]

Ao passo que os professores das aulas “tradicionais” eles tinham dificuldade em usar o retroprojeto. Eles não sabiam ler francês para ler os livros, para entender a abordagem matemática dada pela matemática moderna. Tanto que na biblioteca da FAFIA ainda tem um conjunto de livros - que estava comigo - de matemática moderna de Georges Papy. Foi ele que introduziu a matemática moderna no Brasil. (Maria Carneiro)

Parecia que as aulas interessantes defendidas por Georges Papy estavam condicionadas às chamadas “aulas diferentes”. Na FAFIA, Maria Carneiro se remete às “aulas diferentes” em que os professores usavam retroprojeto e se preocupavam com a abordagem matemática. Mas, uma das dificuldades que ela aponta para a aceitação por parte dos estagiários/professores em relação ao Movimento da Matemática Moderna era justamente o fato de o material de treinamento ser boa parte em francês, advindo do material bibliográfico de Papy.

Durante a década de 1960, além dos livros mencionados pela professora Maria Carneiro, também foram publicados livros e artigos de personagens ligadas ao Movimento de Matemática Moderna, como, por exemplo, Caleb Gattegno, Emma Castelnuovo, Georges Papy, Gustave Choquet, Lucienne Felix, Tamás Varga, Zoltan Paul Dienes. Alguns desses livros podem ter sido usados no Curso sobre Matemática Moderna, que aconteceu na UFES em Vitória.

Para trabalhar matemática moderna recebi a formação toda pela UFES durante um ano e dois meses, com material em francês. Nosso Curso foi proveniente do Projeto MEC-USAID. Depois os professores de matemática foram convidados a ir a Vitória para fazer os cursos. O treinamento ajudou na aceitação da Matemática Moderna. (Maria Carneiro)

Práticas advindas do Movimento da Matemática Moderna, Maria acabou recebendo através de sua formação específica para trabalhar a matemática. Participou de um Curso que foi realizado na UFES, com material fornecido em francês e proveniente do Programa MEC-USAD. Este programa incentivava as ações do GEEM – Grupo de Estudos do Ensino da Matemática - que consistiam em cursos para professores e sessões de estudo, foram aplicados a quase todo Brasil, em torno de assuntos relacionados com o ensino de matemática e tópicos específicos do programa do ensino secundário e elementar. O comparecimento dos professores devia-se fundamentalmente ao entusiasmo com a proposta do Movimento da Matemática Moderna e com a valorização do ensino de matemática no secundário que ela trazia, embora houvesse incentivos em termos de pontos para a promoção funcional. Segundo Maria, este curso se configurou como um treinamento.

No fundo, para a professora Maria Carneiro, esse Movimento se configurou para os professores de Alegre como uma novidade. Realmente, historicamente falando, os professores que começaram a carreira na década de 60 foram surpreendidos por notícias frequentes sobre as transformações e mudanças advindas do Movimento da Matemática Moderna. Valente (2008) nos afirma que

[...] na TV, nos jornais, em conversas com colegas de trabalho, por toda a parte notícias sobre uma nova matemática, uma matemática moderna. Finalmente chega à sua escola um convite para participar de cursos de treinamento: é preciso esquecer tudo o que sabia antes e aprender novamente o que irá ensinar. As notícias e o convite vêm bem no momento em que nosso pai profissional ficou muito tocado ao ver estampada na primeira página da *Folha de S. Paulo*, do dia 12 de julho de 1963, a foto de uma sala de aula com os dizeres: "Professores secundários voltam novamente às carteiras para revolucionar o ensino da Matemática com 50 anos de atraso entre nós" (VALENTE, 2008, p. 20).

Georges Papy, em seu discurso (MEC/CADES, 1966, p. 83-98) no 5º Congresso em 1966, apresentou concretamente parâmetros para algumas práticas de matemática, que até hoje ainda perduram no ensino de matemática em nossas escolas:

- Noção de conjuntos - defendeu o “método psicológico do choque” – o “conflito cognitivo”; visivelmente ligado à psicogenética de Jean Piaget;
- Críticas às formas tradicionais de ensinar matemática - a descontextualização das noções matemáticas, as formas mecânicas e repetitivas, o trabalho solitário e individual do aluno;
- “Reinvenção” da matemática - situações de inconsistência e confusão inicial do senso comum fossem mediadas e sistematizadas pelo educador; um processo de fazer matemática a partir de situações contextualizadas, com a construção coletiva do conhecimento, com oportunidades para o aluno refletir, duvidar e trocar ideias;
- Exaltação da linguagem dos gráficos – enfatizou as representações gráficas para a esquematização do pensamento.

No contexto da Prática de Ensino de Matemática conduzida por Maria Carneiro, alguns indícios desse discurso podem ser encontrados, por exemplo, no caso das representações gráficas, esquemas, entre outros.

[...] usavam-se mais aulas expositivas. A abordagem matemática e o desenvolvimento do pensamento matemático era uma coisa muito decorada. Não fazia o caminho da introdução, do desenvolvimento e do final. Por exemplo: a função em matemática; tinha que mostrar no retroprojeter – função A, função B – tinha que desenhar, tinha que usar caneta piloto de outras cores para mostrar cosseno e tangente. [...]. (Maria Carneiro)

Entendemos que, para Maria Carneiro, quando na prática pedagógica em matemática o professor não fazia em suas aulas o esquema *introdução, desenvolvimento e conclusão*, ele perdia a oportunidade de esquivar-se da fórmula matemática decorada, pois o conteúdo como função seno ou cosseno, por exemplo, precisava ser abordado com

destaque às suas especificidades, no caso usando *caneta piloto de cores diferentes*, inclusive para desenhar e mostrar suas diferenças. Desse modo, para ela, o plano de aula era primordial e necessitava de começo, meio e fim para que o futuro professor não caísse nas armadilhas da desorganização dos conteúdos. Aliás, para ela, a organização ajudava muito na condução da aula e no ensino dos assuntos matemáticos.

[...] toda disciplina usava a teoria de sistema na aplicação matemática. Essa teoria de sistema ela era aplicada nos sistemas elétricos. Entrada, saída. Entropia. Você vai olhar que tudo que você não moderniza, ocasiona o desgaste. Era visão entrópica. É preciso de realimentação no sistema. Por isso tem entrada, saída, para poder se realimentar o sistema, para poder modernizar o sistema. Isso já era usado na teoria da computação. Naquela época já se falava em teoria da computação. No pensamento matemático essa teoria influenciou na necessidade de se modernizar sempre. Naquela época já estava começando a se modernizar, para não ficarem aquelas aulas expositivas. (Maria Carneiro)

Constatamos que havia em algumas de suas práticas pedagógicas um apelo à modernização muito devido ao curso que fez em Ciências Sociais. Inquietações em relação ao campo da informática se mostravam presentes em sua memória, no que tangia à teoria dos sistemas. Essa visão exposta por Maria Carneiro pode ser esclarecida por Bertalanffy (1975) quando diz que a teoria dos sistemas serve para descrever as características principais das organizações como sistemas. A Teoria Geral dos Sistemas é interdisciplinar, pois ela pode ser utilizada para fenômenos investigados nos diversos ramos tradicionais da pesquisa científica. Dentre estes modelos destaca-se o holismo ou sistêmico como uma concepção de que todos os sistemas se compõem de subsistemas e seus elementos estão inter-relacionados. Uma visão forte nesse modelo é que o todo não é uma simples soma das partes e que o próprio sistema só pode ser explicado como uma globalidade. Na atual sociedade do conhecimento, utiliza-se muito o pensamento sistêmico que tem uma particular importância para as ciências sociais. Neste sentido, para Fiorentini e Castro (2003, p. 137), “preocupa-se muito mais em formar um profissional que tenha o domínio *operacional e procedimental* da matemática do que um profissional

que fale sobre a matemática, que saiba explorar suas ideias de múltiplas formas, tendo em vista a formação humana”.

A professora Maria enfatizava que no trabalho do estagiário/professor em matemática havia necessidade do input/output- entrada e saída em português - para que o conteúdo matemático aplicado fosse entendido pelos alunos em sala de aula. Para ela, o estagiário/professor precisa saber lidar com o pensamento entrópico - pensamento caótico - com as complexidades e singularidades, que leve em conta a formação humana. Mas, na época, infelizmente práticas pedagógicas em matemática que observavam essas iniciativas não aconteciam, pois, uma matemática tradicional estava muito presente.

Maria Carneiro afirma que práticas pedagógicas na sala de aula estavam contagiadas pela matemática tradicional¹⁷ que, naquele contexto, era configurada pela “decoreba” dos conteúdos e das fórmulas matemáticas. Neste ou em outro contexto, o conceito de matemática tradicional pode estar relacionado à pedagogia tradicional que, de acordo com Saviani (2014), tem em sua metodologia a exposição verbal prévia do professor para preparação do aluno. Sua principal intenção é a resolução de exercícios e a memorização de fórmula e conceitos. Nesta vertente, o docente inicialmente conduz a preparação do aluno, depois formula a apresentação dos conteúdos com a generalização possível e aplicação de exercícios de fixação. Isso comunga, de modo similar, com o que Maria e as outras professoras nos dizem quando se abordavam conteúdos matemáticos.

Por exemplo: quando se falava em equação de 2º grau, aquilo era tudo decorado; mais, menos; as equações, os radicais, eram tudo uma massa de informação que o aluno recebia. O professor ia para o quadro e destrinchava aquilo ali e não perguntava se o aluno entendia ou se o aluno não entendia. Aquilo era mais ou menos decorado. (Maria Carneiro)

¹⁷A matemática tradicional aqui era julgada incompetente para sustentar o desenvolvimento tecnológico e científico (STEPHAN, 2000, p.21).

A tentativa do professor de Prática de Ensino de Matemática era: como fazer um objetivo, como fazer um plano de aula e como o estagiário planejava uma aula de matemática. [...] Naquela época a grande maioria dos professores tinha o conteúdo matemático como o mais importante, ou seja, você jogava o conteúdo para o aluno digerir. É isso que vejo quando falo da matemática moderna [...]. Assim não tinha uma aula diferente. Prevalecia a matemática “tradicional”. (Sônia Maria)

[...] Não adianta encher um quadro de operações matemáticas, ele vai aprender aquela coisa simplesmente de forma mecânica. (Vera Lúcia)

Essa forma mecânica que falei anteriormente se configura na falta de entendimento do aluno. O aluno decorava fórmulas. A tabuada inclusive era decorada mesmo. Para ele entender a gente ainda usa na hora do estágio. Vinham os problemas, e o professor imediatamente respondia. O aluno perguntava: - ‘O problema é de mais ou de menos’, a professora: - ‘É de mais’. (Graça Jorge)

No final, a visão exposta pelas narradoras acabou sendo ratificada pela LDB nº 5692/71, no fato de que a legislação tinha como objetivo principal lançar os princípios da “racionalidade, eficiência e produtividade”, cumprindo o papel de disseminar nas escolas Brasil afora a pedagógica tecnicista (SAVIANI, 2007). Inserida na formação dos professores de matemática, essa racionalidade técnica entendia o processo de ensino e aprendizagem no formato da objetividade e da operacionalização, fazendo com que, tanto o discente como o docente, se adequasse ao processo de ensino pelas técnicas e ficando, assim, a fragmentação do ensino entre os que elaboravam, executavam e recebiam. Fiorentini et al (2002) afirmam que as experiências com a formação do professor nos anos 70 e 80 tinham uma intenção básica de atualizar, treinar, reciclar e até adestrar professores em novas técnicas e metodologias de ensino.

Entre 1980 e 1987, no meu ensino de 1º e 2º Graus – hoje, respectivamente ensinos fundamental e médio – lembro que a decoreba estava muito presente, tínhamos que saber tabuada. A professora da 3ª série do primário até fazia uma competição, onde éramos colocados frente a frente. A pergunta que ela fazia tinha que ser respondida imediatamente. Era um sofrimento para todos nós, mas a disputa era algo que dava prazer em participar. As fórmulas matemáticas, como a fórmula de Bháskara, a professora na 8ª série já avisava que tínhamos a necessidade de decorar: $\Delta = b^2 - 4ab$ (fórmula do delta) e $x = \frac{-b \pm \sqrt{\Delta}}{2a}$ (fórmula de Bháskara). A maioria dos professores de matemática explicavam o conteúdo apenas uma vez. Não tínhamos livro didático e todo conteúdo matemático, das explicações e os exercícios eram copiados no caderno. Lembro que gastávamos dois cadernos por ano de tanto copiar. Ainda bem que a parte do conteúdo de geometria ficava para o final e quando dava tempo era abordado de forma rápida.

De um jeito ou de outro, a influência das práticas pedagógicas do momento educacional acabava atingido a todos, professores de prática de ensino, estagiários, professores nas escolas campo e alunos das escolas-campo, inclusive eu, apesar de estar lá em Conceição da Barra. Mas a história continua...

A Lei nº 5.692 trouxe a concepção do ensino profissionalizante. Neste período, o curso Normal passou a ser uma habilitação específica. Em relação à Prática de Ensino, o documento previa que:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (BRASIL, PARECER CFE nº. 349/1972).

No ensino da Matemática para o momento em que atravessava o nosso País, Fiorentini (1995) diz que o tecnicismo foi uma corrente pedagógica bastante eficiente e funcional. O modelo que começou a vigorar valorizava apenas as técnicas e a instrução. As práticas de ensino de matemática exigiam dos alunos a fixação de conceitos ou de modelos, com tendência a valorizar as habilidades, a memorização e a capacitação do estudante na resolução de exercícios-padrão. Essas práticas se configuravam em atividades mecânicas, no uso excessivo de técnicas de resolução de problemas que ofuscava a compreensão, fazendo surgir a falsa ideia do inatingível, que aquilo não era algo do ser humano, mas estava subordinado aos especialistas e às técnicas empregadas. Ou seja, o professor passou a ser um mero especialista na aplicação de exercícios dos manuais sem criatividade através da técnica de resolução de aplicações. Nessa linha de pensamento, na realidade da Prática de Ensino da Matemática em Alegre, os livros didáticos, apesar de escassos, tinham uma importância para o trabalho das professoras da FAFIA e dos estagiários.

Tinha um material próprio de matemática que eu trabalhava. Tinha também um material de didática. Às vezes algum material que eu usava no magistério fazia uso na prática de ensino na Faculdade. A gente não tinha livros. Tinha que pedir e esperar, mas tinha que esperar e às vezes vinha no outro ano. [...] Eu pegava os livros didáticos que eu trabalhava nas escolas estaduais e trabalhava com os alunos na Faculdade. (Sônia Maria)

Apesar de Sônia Maria não ter livros sobre a Prática de Ensino de Matemática, neste período, mesmo diante de críticas, o Movimento da Matemática Moderna ainda estava a todo vapor e foi sendo difundido pelo Brasil afora via livro didático de matemática. Para Pinto (2003, p. 4058), neste momento histórico, práticas de ensino da matemática estavam recheadas de simbolismos e precisão de uma nova linguagem, em que professores e alunos passaram a conviver com a teoria dos conjuntos, com as noções de estrutura e de grupo. No município de Alegre esta realidade não deve ter sido diferente, pois nesta época os livros didáticos estavam recheados desse simbolismo e linguagem. Essa nova linguagem da matemática causou muita confusão nas ideias de algumas pessoas...

Lembro que meu pai, um serralheiro, falava que era bom em matemática. Sabia tabuada, somar, subtrair, dividir e multiplicar, mas não entendia aquele tanto de letras no meio da matemática. Ele dizia que aquilo atrapalhava o aluno. Nesta época, no 1º ano de Técnico em Contabilidade, tivemos uma formação “rala” sobre funções. A professora não tinha conhecimento do assunto para nos ensinar. A exposição do assunto demorava muito tempo. Tanto que ficamos estudando funções polinomiais do 1º e 2º graus por quase todo o ano de 1988. Para mim, essa professora de matemática tinha uma formação específica deficitária, mesmo em álgebra. Lamentavelmente aprendemos poucos conteúdos matemáticos na época. Não tínhamos um material de apoio. Em resumo: era quadro, giz e caderno.

No contexto da Prática de Ensino da Matemática, segundo Maria Carneiro, as avaliações também foram influenciadas pelos fundamentos desse Movimento.

[...] o problema que existia no Movimento da Matemática Moderna no início quando ela foi colocada, era que não dava tempo de dar o programa todo. Então se o aluno estava se preparando para ir para o vestibular ou para o científico – o segundo grau -, se não dava o programa todo, se não conseguia dar o programa todo, ele ficava com defasagem para entender a matemática do 2º grau. Neste contexto os meus alunos de Prática do Ensino de Matemática tinham que fazer relatório das aulas. Da observação das aulas e das dificuldades que eles encontraram lá. [...]

Não havia facilidade no estágio. Outro fato importante é que tudo era novo. Por exemplo, a geometria. Era dada com mais dificuldade. Por que no próprio curso que eu fiz sobre a matemática moderna quando chegava em geometria já era quando o curso estava acabando. Por isso que eles gastaram mais tempo com álgebra. A álgebra aparecia mais. Os meus professores foram professores da UFES, eu não sei se no treinamento que eles tiveram para dar aula para gente se eles estudaram mais álgebra. Pode ser que no treinamento que eles receberam para lecionar, eles estudaram mais álgebra para dar

para gente do que a geometria. [...] Na época existia certa rejeição à matemática moderna por parte dos professores/estagiários. É por que não sabiam. Por que achavam que na prática escolar aquilo não iria durar. (Maria Carneiro)

No trabalho de Maria estava uma forma avaliativa muito contundente, que inclusive vai além do que Valente (2001) nos fala no tocante aos tipos avaliativos oriundos daquele momento, quando se intensificou a avaliação dessa nova linguagem matemática nas provas de ingresso. As provas eram organizadas em forma de testes (com várias questões de marcar “X”). Há de se observar que o termo “prova” passa a ser substituído por “teste”. Pinto (2003) afirma que, ainda neste momento, os “problemas” são apresentados em torno de etapas resolutivas e os rascunhos apresentavam resoluções que utilizam intensamente representações algébricas. Nessas práticas avaliativas, para Pinto (2003), o uso da expressão “sentença” e asserções V (verdadeiro) ou F (Falso), bem como a diagramação do lugar das respostas, expressava alterações na maneira de propor questões e introduzir uma nova linguagem matemática.

As provas – sem consulta - que fazíamos, principalmente entre a 7ª série do 1º grau e 3º ano do 2º grau (1985-1990) eram só de marcar “x”. Muitas delas com apenas cinco questões e algumas avaliando o conteúdo de forma restrita. Exemplificando: numa prova de quatro questões se estivéssemos estudando os zeros da função quadrática, pedia-se em quatro questões para encontrar os zeros de quatro funções diferentes. Ou seja, não mudava o formato da prova e ainda por cima tínhamos que copiar a prova do quadro.

Ademais, era dada mais atenção à álgebra e há tempo essa prática vem se repetindo no ensino de matemática, ou seja, os conteúdos ligados à geometria ficam legados ao final do livro didático, o que acaba influenciando na prática do professor na sala de aula.

De acordo com Pavanello (1989, p. 163), a intenção decorrente das propostas modernizadoras para o ensino de matemática nos livros didáticos no Brasil a partir da década de 1960 visou à utilização da linguagem simbólica da teoria dos conjuntos: “Se essa orientação, porém, pode ser facilmente posta em prática no tocante à álgebra e à aritmética, o mesmo não acontece com relação à geometria. Esta não pode mais ser trabalhada à maneira tradicional”.

Comungando com a ideia de Maria Carneiro que, em relação à prática pedagógica, o Movimento da Matemática Moderna não iria durar, em sua obra intitulada “O fracasso do Movimento da Matemática Moderna”, o matemático americano Morris Kline, professor da Universidade de Nova York, com grande repercussão no meio acadêmico brasileiro, no final dos anos 70, teceu críticas contundentes ao Movimento. Para Kline, o exagero da forma dedutiva de abordar os conteúdos aliado ao excessivo formalismo e simbolismo da linguagem utilizada pelo Movimento da Matemática Moderna empobreciam a vida e o espírito da matemática. Assim, como aborda a professora Maria Carneiro, a álgebra era mais valorizada e o professor não conseguia lecionar o conteúdo todo.

Em relação às críticas, o próprio Sangiorgi - após a aprovação da Lei nº 5692/71 -, num de seus artigos, apontava algumas práticas de ensino que foram herdadas do Movimento da Matemática Moderna por causa da aceleração que se fazia em nome do Movimento. Entre essas práticas de ensino, foram destacadas:

1. Abandono paulatino do salutar hábito de calcular (não sabendo mais a ‘tabuada’ em plena 5ª e 6ª séries!) porque as operações sobre conjuntos (principalmente com os vazios!) prevalecem acima de tudo; acrescenta-se ainda o exclusivo e prematuro uso das maquininhas de calcular, que se tornaram populares do mesmo modo que brinquedos eletrônicos.
2. Deixa-se de aprender frações ordinárias e sistema métrico decimal – de grande importância para toda a vida – para se aprender, na maioria das vezes incorretamente, a teoria dos conjuntos, que é extremamente abstrata para a idade que se encontra o aluno.
3. Não se sabe mais calcular áreas de figuras geométricas planas muito menos dos corpos sólidos que nos cercam, em troca da exibição de rico vocabulário de efeito exterior, como por exemplo ‘transformações geométricas’.
4. Não se resolvem mais problemas elementares – da vida quotidiana – por causa da invasão de novos símbolos e de abstrações complementarmente fora da realidade, como: “O conjunto das partes de um conjunto vazio é um

conjunto vazio?”, proposto em livro de 5ª série (SANGIORGI, 1975b *apud* SOARES, 2001, p. 116).

Segundo Saviani (2007), a Lei nº 5692/71 cujo objetivo principal era de estender os princípios da racionalidade, eficiências e produtividade, acabou disseminando em todas as escolas do País a pedagogia tecnicista. Para Fiorentini (1995), do encontro da pedagogia tecnicista com o Movimento da Matemática Moderna surgiu o tecnicismo formalista, que fomentou práticas de ensino por meio das técnicas utilizadas no treino de habilidades, enfatizando fórmulas resolutivas, seus aspectos estruturais e suas definições.

A formação do professor ficou direcionada às disciplinas pedagógicas ao entender que estas seriam diretrizes para indagações que poderiam aparecer na Prática de Ensino. Por outro lado, a formação específica do professor estava subordinada à imitação de modelos, estampando a prática como um exercício reprodutor do positivismo e que tornava a realidade escolar como seguimento de técnicas. Assim, o estágio direcionava para a prática e para a didática, e não para a teoria e se manteve, deste modo, uma separação entre teoria e prática.

Neste caso, a prática de ensino era vista como imitação de modelos que aparece em uma “perspectiva de prática de docência” (GOSMATTI, 2009, p. 110) nos Cursos de licenciatura em Matemática, atrelada à ideia que os estagiários devem se adaptar à realidade da sala de aula. O entendimento de Gosmatti (2009, p. 110) sobre prática de ensino como instrumentação técnica se refere a duas vertentes: “instrumentação para aplicação de técnicas previamente consideradas” e como procura de ferramentas que permitam melhorar a resolução de problemas advindos da prática. Já no bojo da visão das professoras da FAFIA, a prática de ensino acontecia nas escolas campo de estágio da seguinte maneira.

Fazia observação de aula. Fazia relatório. [...] Às vezes ia cada vez, três alunos fazerem a observação de aula para elaborarem o relatório em cada turma, porque não podiam sobrecarregar muito as turmas. (Maria Carneiro)

O primeiro momento do estágio era de observação, de participação do cotidiano escolar e das atividades práticas. (Graça Jorge)

Aceitava-se numa boa, por que antes conversávamos com eles. Eu trabalhava muito com os alunos a ética e eles observavam. A partir daí, desse trabalho, eu orientava. Por que eles tinham toda a orientação. [...] Então conheciam. Era um trabalho mais de observação da escola, conhecia a escola. Eles também tinham um momento para observar as aulas. Eles observavam as aulas e existiam formulários, mas o próprio professor regente já tinha conhecimento disso. (Vera Lúcia)

A partir das falas dessas três professoras confirmamos a visão de Gosmatti (2009, p. 111) de que prática de ensino como tempo de sala de aula dá a ideia de cumprir com as exigências legais por parte do professor e do estagiário: “verificação de frequência, preenchimento de formulários, relatórios e outros sistemas de controle” como também pode ser vista como o estado de estar próximo da escola campo de estágio. Apesar de o professor orientador da FAFIA exigir a observação das aulas nas escolas e relatórios, na época:

Não existia um documento específico que norteava os estágios – nem na biblioteca. Aconteciam as orientações para o Estágio a partir do que os professores pesquisavam e passavam para os alunos. Não tinha um material específico e nem livro. Eu como trabalhava na Escola Aristeu Aguiar e Sagrada Família, acabava falando nas aulas de Prática mais do trabalho que acontecia nas escolas do que aquele que a teoria propriamente dita do Estágio. Então a gente falava mais dos problemas do dia-a-dia das aulas de matemática dadas pelos professores/estagiários na Escola Aristeu Aguiar. Não existia um material que orientava os estágios. (Sônia Maria)

Não havia um documento específico da FAFIA para o Estágio. Havia um currículo que a Faculdade seguia [...] lembro sim, era expedido esse documento pelo Conselho Estadual de Educação seguindo as normas do MEC, porque a Faculdade ela é inspecionada e orientada pelo Conselho Estadual de Educação. Havia sim, esse

documento que a gente tinha que atender. Que dava diretrizes da prática para gente. (Graça Jorge)

Não havia um material específico para orientar o trabalho do estagiário tanto na faculdade como nas escolas-campo. As diretrizes ficavam a cargo da professora da disciplina Prática de Ensino que orientavam seus licenciandos quando iam às escolas. As diretrizes do MEC, às quais se referiam a professora Graça, estão contidas no Decreto nº 87.497 de 18 de agosto de 1982 que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo. Então, com algumas diretrizes, os estagiários, a partir da orientação das professoras, se dirigiam às escolas-campo.

[...] Quando da observação os professores regentes achavam um pouco incômodo, pois estavam sendo observados por pessoas que sabiam tanto quanto eles. (Sônia Maria)

Por exemplo, uma dificuldade era quando chegava à época da observação - isso deveria ser conduzido de forma muito responsável. O fato de o aluno às vezes fazer um comentário dentro de sala e sabendo que Alegre por ser um lugar, uma comunidade pequena, o professor acabava sabendo do comentário e no outro ano não queria o estágio. (Graça Jorge)

Pelas falas notamos que, apesar de os professores regentes receberem bem os estagiários, nem sempre gostavam da fase de observação. Assim, o docente mais experiente muitas vezes se sentia ameaçado vendo a possibilidade do seu trabalho ser questionado ou mensurado, enquanto o estagiário julgava algumas situações em que sua atuação estava sendo prejudicada pelas exigências de adequação à forma fixada antes de sua chegada.

A própria aula prática ainda não era suficiente para escancarar o que realmente o licenciando iria ver na realidade das escolas, pois a dinâmica não é a mesma e o cotidiano de cada uma acontece à sua maneira.

[...] Muitas vezes você tem uma aula após a outra. Eu lembro que no CEFETES eu dava vinte e quatro aulas de matemática. É uma realidade diferente daquilo que a prática fala.

Então te falo: ensinar a parte teórica, a gente ensinava. A gente ensinava a didática, a gente procurava professores mais velhos, mas a realidade era outra. Eu tinha uma sala como eu tinha aqui com quarenta e cinco alunos. Como é que você vai dar a prática? (Sônia Maria)

Isso tudo está na parte prática do professor, ou seja, o que o estagiário vê aqui na faculdade enquanto teoria e que algumas vezes não acontece na parte prática daquele professor mais conservador, professor às vezes que já está perto de aposentar; que não quer mudar sua prática, porque já está acomodado. (Graça Jorge)

Trabalhar o estágio com uma turma muito grande traz dificuldades para o professor orientador, pois a atenção aos licenciandos fica muito restrita, tendo em vista que o professor de estágio neste caso teria que ir a muitas escolas para fazer as observações, avaliar o trabalho e as atividades do estagiário, além da correção de vários relatórios.

Outra vez, como reforço as ações nas escolas campo, para nossas narradoras, o estágio apresentava para o licenciando que a prática iria ocorrer às “mil maravilhas” quando este fosse observar e atuar como professor, mas diante de uma aula de matemática a situação muda. Muitas situações são apresentadas por nossas narradoras e, deste modo, o futuro professor com aquela formação estará diante de várias situações que não foi possível vivenciar totalmente no estágio: muitos conteúdos matemáticos, dificuldade para transmitir e ser entendido, sala de aula com um número grande de alunos, falta de recursos didáticos, alunos desinteressados, entre outras situações. Deste modo - segue o refrão - na escola e na sala de aula a realidade é outra.

Na sala de aula observava, ou seja, quando acontecia a aula prática. Aqueles melhores trabalhos é que os estagiários tinham que apresentar, digo, davam uma aula aqui na faculdade e outra aula fora, na regência de sala de aula. E, além disso, eu escolhia os melhores trabalhos dos alunos. Eu levava esses trabalhos para escolas buscando orientar os professores. Achavam excelente, os professores gostavam demais e a cada dia eles me pediam que voltasse à escola. (Vera Lúcia)

Os professores das escolas campo de Alegre e região muitas vezes viam nas atividades do estagiário uma oportunidade de situações novas para as suas respectivas salas de aula. Neste contexto, a Prática de Ensino pode ser caracterizada como uma disciplina que oferece um momento especial de formação do professor no qual acontece de forma real a passagem de estagiário/aluno a professor. Essa passagem é descrita por Fiorentini e Castro (2003) como o momento tanto na disciplina em sala de aula da Faculdade como na escola campo que não ocorre de forma tranquila, mas está relacionado a situações de conflitos entre o que o futuro professor idealiza e o que efetivamente pode ser realizado na prática. Neste sentido, o que é apresentado pelos professores e até pelos estagiários, no âmbito do ensino superior muitas vezes sofre uma mudança substancial quando estes mesmos estagiários se apresentam ou estão diante de alguma atividade na escola. Falo isso, pois, quando íamos à escola apresentar nossas aulas, tanto eu como meus colegas dizíamos que era preciso fazer uma aula diferente. Tínhamos preocupação em estar apresentáveis para aquele momento, mesmo diante de situações de tensão que exigiam adaptações ao contexto de sala de aula em Alegre.

Os alunos tinham um interesse muito grande em preparar um material bom e se preparavam muito para isso [...]. Até um fato engraçado na preparação da aula de uma aluna. No dia da aula prática, era aquele desfile de moda. Além de se preparar muito, muita preocupação. Eram aulas muito boas. Poucos tiveram que repetir. Eles eram muito interessados. (Graça Jorge)

As aulas que os alunos trabalhavam eram aulas diferentes, criativas e prazerosas. (Vera Lúcia)

As professoras mostraram que os alunos, que não tinham experiências em sala de aula, buscavam aplicar o que aprenderam na faculdade ao passarem pela realidade do cotidiano escolar. Isso vai se configurando, no decorrer da aula, na primeira experiência de mostrar-se como professor, marcado em algumas satisfações e posturas.

Recordo muito dos alunos terem muito medo dessas aulas práticas. Mas, eu sempre conversava muito com eles, que a minha preocupação era avaliar a aprendizagem, não nota. Então desde aquela época, eu já me preocupava com isso. (Vera Lúcia)

Mas os “temores” também se apresentavam muito nítidos: o medo de não controlar os conteúdos, a confusão no transmitir, a ansiedade, entre outros. Tanto a professora Graça Jorge como a professora Vera Lúcia viram de perto a aflição de alunos quando tiveram que reger aulas. Essas situações chamam a atenção na medida em que muitos alunos nas licenciaturas em matemática até sabem integrar, derivar, resolver equações diferenciais, entre outros, porém, diante de atuações como estagiários e/ou como professores formados em situações de ensino, não conseguem reger uma explicação e ou uma atividade matemática em nível básico. A inexperiência toma conta e o que viram no estágio acaba, por vezes, não tendo um significado real para prática pedagógica. Isso por vezes é reforçado por várias atitudes presenciadas nas disciplinas dos cursos de formação de professores, nas quais ficam mais preocupados com os conteúdos matemáticos do ensino superior e deixam de aproximar esses conteúdos daqueles conceitos do ensino básico. Em uma outra situação isso acaba refletindo na exposição da aula do estagiário.

Lembro que na época a gente usava ainda o flanelógrafo e usávamos também o ábaco[...]. Trabalhávamos com QVL (Quadro Valor de Lugar) e fichinhas para trabalhar os numerais. Lembro que numa aula do flanelógrafo a aluna preparou um material belíssimo, até era uma aluna de Guaçuí. Chegou na hora ela ficou tão nervosa. Ela ia ensinar os conjuntos. Então ela colocou lá um grupo de gatos, eu acho, ou de macacos em uma árvore, falava o bicho e não conseguiu ver que era aquele animal que estava falando. Lembro que os alunos queriam ajudá-la. Era muito interessante. (Graça Jorge)

Alguns recursos didáticos foram utilizados pelos estagiários e pela professora Graça Jorge. Neste caso vamos relembrar algumas explicações técnicas sobre os recursos que apareceram em sua entrevista:

- Ábaco - este foi considerado a primeira máquina de calcular da humanidade. Foi inventado pelos chineses, tendo também versões criadas pelos japoneses, russos e

astecas. O registro mais antigo que se conhece do ábaco é um esboço presente num livro da dinastia Yuan (século XIV). O seu nome em Mandarim é "*Suan Pan*" que significa "prato de cálculo". O ábaco chinês tem 2 contas em cada vareta de cima e 5 nas varetas de baixo, razão pela qual este tipo de ábaco é referido como ábaco 2/5. O ábaco 2/5 sobreviveu sem qualquer alteração até 1850, altura em que aparece o ábaco do tipo 1/5, mais fácil e rápido. Os modelos 1/5 são raros hoje em dia, e os 2/5 são raros fora da China exceto nas suas comunidades espalhadas pelo mundo;

- Quadro valor de Lugar (QVL) - este instrumento de ensino e aprendizagem em Matemática geralmente é usado em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental. Ele ajuda no processo de contagem, na introdução dos conceitos de unidade, dezena e centena e na formação dos números e operações matemáticas;
- Flanelógrafo – este material surgiu em 1964, na época da ascensão do militarismo no Brasil e do chamado ensino tecnicista. Ele é composto por um pedaço retangular de isopor ou papel cartão, por exemplo, numa dimensão adequada ao lugar onde será usado. É revestido com flanela – de onde vem o nome – ou feltro, onde são colocados os pedaços recortados de cartolina, com pequenos pedaços de lixa colados na face para garantir a aderência;
- Fichinhas de numerais – este material era usado para trabalhar a escrita dos números no sistema de numeração decimal.

A professora Graça diversificava o uso de materiais didáticos para o ensino da matemática. No bojo da vivência da professora, o material didático é muito importante para o ensino. Nesta direção está também o pensamento de Zabala (2002) quando afirma que os recursos didáticos podem ser vistos como materiais curriculares que são instrumentos que proporcionam referências e critérios para tomar decisões. São recursos/meios que ajudam os docentes a responderem aos problemas concretos em diferentes fases dos processos de aprendizagem, como foi útil à licencianda de Graça Jorge. Na relação entre os materiais curriculares e a dimensão dos conteúdos, temos, para os conteúdos conceituais, quadro negro, audiovisuais e livros didáticos.

Para Zabala (2002), todos os materiais curriculares utilizados por docentes e alunos são vias de mensagens e funcionam como transmissores de certas visões da sociedade, da história e da cultura, devendo ser observadas a sua dependência ideológica e o modelo de aula a que induzem. Assim, o recurso didático foi usado pela aluna da professora Graça Jorge, entretanto, na transposição didática do conteúdo aconteceu o embaraço.

Lembro que em 1982, na 3ª série do ensino de 1º grau, hoje ensino fundamental, a minha professora fez um desses materiais, o Quadro Valor de Lugar. Ela trouxe numa cartolina azul um quadro parecido com este que vou ilustrar:

Quadro 5: Quadro Valor de Lugar

QUAVALU			
MILHAR	CENTENA	DEZENA	UNIDADE
			5
		1	5
	2	1	5
3	2	1	5

Fonte: Ilustração própria

Usando o quadro como recurso, começou a explicar o que era unidade, dezena, centena e milhar – falava sobre unidade de milhar, dezena de milhar e centena de milhar. Após essa explicação ela pegou número a número – 5, 15, 215, 3215 – e pediu que escrevêssemos por extenso. Depois pediu que um a um, disséssemos o que representava cada número – se era unidade, dezena, centena, milhar e assim por diante.

Percebia nesta prática pedagógica de minha professora na 3ª série uma ênfase muito grande quando introduziu aquele material em sala de aula. E vinha a frase: *-Olha o que eu trouxe para vocês!* Para mim aquele quadro era lindo, bem desenhado e marcado por um pincel atômico vermelho. Era um destaque. Acho que ela queria chamar a nossa atenção. A explicação foi tão boa, que apesar de minhas dificuldades na época em relação aos conteúdos matemáticos, ficou nítido em minha memória que naquele dia eu consegui aprender o que era unidade, dezena, centena e milhar. Tanto que lembro até hoje.

As lembranças de nossas narradoras sobre suas práticas pedagógicas vão aguçando as minhas lembranças sobre experiências correntes entre os professores naquele período, mesmo estando em outro grau de ensino – ensino fundamental ou médio. Uma dessas lembranças nos leva à forma como a avaliação do estagiário era feita quando da apresentação de sua aula, ou seja, é preciso mais do que uma avaliação quantitativa, inclusive que nos remeta aos aspectos qualitativos.

Nesse período na Prática de Ensino da Matemática, hoje eu recordo muito bem de um aluno que considero um grande professor. Ele era um menino assim que gostava de matemática, era um bom aluno e ele foi dar uma aula prática. A aula se referia as quatro operações matemáticas básicas: soma, subtração, multiplicação e divisão. Recordo-me, na Escola Aristeu Aguiar. Ele ficou tão nervoso, tão nervoso, que até nas operações ele errava. E os alunos começavam a falar: - Que nada ele não sabe nem somar. O outro aluno falava comigo. Fiquei muito preocupada, pois ele era um bom aluno e a nota dele não seria satisfatória. Terminando a aula eu chamei esse aluno, conversei com ele, pedi que repetisse a aula, ficou muito triste e muito nervoso. Procurei conversar com ele dizendo que realmente ele era capaz, mas que infelizmente ele ficou nervoso. Ele preparou outra aula e saiu-se muito bem. Hoje é um excelente professor. [...] O aluno que falei anteriormente hoje é um excelente profissional. O professor tem que entender o aluno, pois deve levar em conta o sentido de avaliar a aprendizagem. Eu tinha certeza que aquele aluno era capaz. Se fosse outras situações poderia até reprovar o aluno e ele ter que repetir o ano, então eu não fiz isso. Dei nova oportunidade a ele e ele saiu-se muito bem. Há um momento ali do nervoso, da preocupação e uma professora regente naquela classe que está observando a aula dele. São situações que se deve entender. (Vera Lúcia)

Diante da avaliação vimos destacar o humano da professora Vera, pois diagnosticava que o aluno que apresentou a aula sabia o conteúdo, mas ficou embaraçado no momento da apresentação da aula. O estado de insegurança, despreparo, medo diante da avaliação e o fato de saber que tem alguém observando o que ele faz numa situação de sala de aula foi ilustrado com clareza por Vera Lúcia, fato que também já verificou Huberman (*apud*

NÓVOA, 1992) em suas pesquisas e que ele considera como ritual de passagem. O sentimento que está relacionado a este contexto diz respeito ao distanciamento entre a teoria vivenciada na faculdade e o cotidiano da escola de educação básica. O desenvolvimento de nossa narração estará recheado por esta tônica: o desafio do estagiário frente à dinâmica da escola-campo, principalmente no momento de atuar na docência.

Entendemos que o professor de Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado deve estar sempre atento ao estagiário quando apresenta sua aula tanto na faculdade como na escola-campo, pois se a professora Vera não tivesse dado outra chance ao estagiário, esta poderia “matar” um futuro professor. Fiorentini e Castro (2003, p. 125) afirmam que “mergulhar no mundo da prática [...] como aluno representa, para o estagiário, um momento de risco, uma aventura ou uma viagem por um caminho – o de professor – ainda pouco conhecido e vivido. É durante essa viagem ou aventura, que acontece a experiência formativa”.

Taglieber (1984, p. 93) mostra que se as práticas pedagógicas no momento da prática de ensino são direcionadas para a memorização dos processos científicos, tornam-se meras rotinas de verificação, dando um ritmo ao aluno para a inutilidade dos conteúdos ensinados. A prática na formação inicial deve ser entendida como um espaço para aprender ensinando e preparação para o exercício da docência (PIMENTA & LIMA, 2012). Portanto, no caso específico da FAFIA consideramos que os acertos e desacertos na execução das aulas possibilitaram experiências que faziam parte da formação do estagiário. Aliás, tudo que aconteceu ou foi usado neste processo permitiram reflexão sobre o que ocorre na formação inicial do professor de matemática. Assim, vamos continuar narrando e refletindo a respeito do que nos contaram as entrevistadas – que foram professoras na disciplina de Prática de Ensino de Matemática, ademais na Prática de Ensino de Matemática sob/na forma de Estágio Supervisionado.

3.2 PRÁTICA DE ENSINO SOB/NA FORMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Na discussão das rupturas na disciplina Prática de Ensino, Carvalho (1992) nos aponta a ruptura no proceder pedagógico quando a Prática de Ensino foi estruturada como Prática

de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado. A intenção na época era promover a relação teoria-prática como uma atividade significativa para a formação do futuro professor, pois o estágio deveria trazer para a Faculdade a realidade da sala de aula de 1º e 2º graus e levar para dentro das escolas secundárias os professores de Prática de Ensino. Na FAFIA, na Licenciatura em Matemática, essa mudança de nomenclatura só ocorreu em 1987 e prevaleceu até 2002. Foi contemplada por algumas grades curriculares, como, por exemplo, pela seguinte grade:

Quadro 6: Grade Curricular da Licenciatura Curta de 1987 a 1991

GRADE CURRICULAR		
Grade Curricular Vigente de 1987 a 1991		
<u>Curso: Ciências – Licenciatura de 1º Grau</u>		
<u>Decreto nº 78.983 de 20/12/1976</u>		
1º A N O	Matemática I	120h
	Língua Portuguesa	90h
	Sociologia Geral	90h
	Psicologia da Educação	120h
	Biologia Geral(Citologia e Reprodução e Genética)	75h
	Física I (Mecânica e Eletricidade)	75h
	Química I (Geral e Inorgânica)	75h
	Educação Física	60h
	Total	705h
2º A N O	Química II (Orgânica e Analítica)	75h
	Matemática II (Trigonometria)	90h
	Física II (Ótica e Calor)	60h
	Desenho Geométrico	60h
	Botânica	60h
	Zoologia	75h
	Filosofia da Educação	90h
	Didática	90h
	Estudos de Problemas Brasileiros	90h
	Total	690h
3º	Matemática III (Cálculo)	120h
	Ecologia e Higiene	75h
	Elementos de Geologia	60h
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau I	120h

A N O	Prática de Ensino de Matemática sob a forma de Estágio Supervisionado em Escola de 1º Grau	120h
	Prática de Ensino de Ciências sob a forma de Estágio Supervisionado em Escola de 1º Grau	120h
	Total	615h
Carga Horária Total: 2.010 horas		

Fonte: Secretaria da FAFIA

As legislações do Brasil quanto ao estágio e prática de ensino, principalmente quanto às nomenclaturas, mudaram tanto que até as falas das professoras entrevistadas geram dificuldades de entendimento.

A FAFIA foi crescendo muito, com muitos alunos e buscando mais e mais maneiras de estar mais próxima da legislação. Na época nós tínhamos a assessoria do Conselho Estadual de Educação e ele instruía essa mudança de nomenclatura (Prática de Ensino, Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, Estágio Supervisionado,...). Não era feita apenas por nós, pelos colegiados, mas sim orientados pelo Conselho Estadual. E a gente seguia o que eles determinavam. (Luzângela)

Nos levantamentos feitos nas grades da FAFIA, essa disciplina foi se caracterizando nas seguintes nomenclaturas: Prática de Ensino de Matemática sob a forma de Estágio Supervisionado em Escola de 1º grau (grade de 1987 a 1991, ainda no Curso de Licenciatura de 1º Grau), Prática de Ensino de Matemática na forma de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Prática de Ensino de Matemática na forma de Estágio Supervisionado no Ensino Médio (grade de 1992 a 1995, no Curso de Ciências/Licenciatura Plena – Habilitação em Matemática) e Prática do Ensino de Matemática sob a forma de Estágio Supervisionado (grade de 1996 a 2002, também no Curso de Ciências/Licenciatura Plena – Habilitação em Matemática). Nesta época lecionava nestas disciplinas a professora Luzângela.

Desde 1987 eu comecei a trabalhar Prática com Estágio Supervisionado muito junto com os professores, colaboradores, professores de matemática e os colaboradores no Estágio lá das escolas. [...] O estágio era dividido em I e II. O I era parte de observação, de 5ª.

A 8ª. Séries do curso de matemática e o II era de Ensino Médio. [...] Na escolha entre Biologia ou Matemática, alunos preferiam mais a Matemática. (Luzângela)

Segundo a Indicação nº 23/73, o professor formado no Curso de Ciência, na Licenciatura, tinha uma formação polivalente, que conduzia as Habilitações Plenas em Biologia, Física, Matemática e Química. O traço imperativo deste Curso era a ideia de conjunção do conhecimento como sustentáculo para a diversificação sem detrimento do conjunto. Um dos fatores que impulsionava os licenciandos a preferirem ir para a Licenciatura em Matemática estava ligado à ideia de que essa área tinha maior carência de profissional habilitado, assim ficava mais fácil ser contratado para atuar nas escolas, em detrimento das outras áreas.

Vale a pena notar que a Lei nº 6.494/77 – que vigorou até 2008 – tendo seu regulamento pelo Decreto nº 87.497/82, que dispõe sobre estágios de estudantes de estabelecimento de Ensino Superior e Ensino Profissionalizante do 2º Grau e Supletivo, prevê que os estágios na formação dos professores deveriam se inserir dentro dessas normas gerais e diz ainda que os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem, devem ser avaliados a partir dos currículos dos cursos e não devem gerar vínculo empregatício. Outro ponto que a Lei nº 6.494/77 ressalta é que o tempo de estágio não poderia ser superior a um semestre letivo e que seria exigida a assinatura de termo de compromisso tanto das instituições de ensino superior como das escolas campo de estágio.

A professora Luzângela, nesta fase – de 1987 a 2002 –, atuou nestas disciplinas por aproximadamente quinze anos. Foram turmas de estágio, alunos para orientar, atividades e escolas para visitar, enfim muito a nos contar.

Walter Benjamin, na obra *A imagem de Proust*, nos chama atenção para o fato de que este escritor não fez a narrativa de sua vida literalmente como foi vivida, mas como uma vida lembrada por aquele que a viveu. O importante para quem faz uma retrospectiva não é a exatidão do que foi vivido, mas o “tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da

reminiscência” (BENJAMIN, 1995, p. 37). Frequentemente, não é o acontecimento o mais importante e, sim, o que enseja e se articula aos fatos, as sensibilidades, os veios, os vazios, que rodeiam a retrospectiva.

Na rememoração do que aconteceu na disciplina de Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, a professora lembra turmas nas quais atuou. O mesmo já relatado por outras professoras, agora é contado por Luzângela, ou seja, a caracterização de serem turmas grandes.

Lembro que as turmas eram muito grandes, eram turmas que iniciavam com o núcleo comum na Licenciatura em Ciências e após, faziam a escolha entre formação em Ciências em biologia ou matemática. Trabalhava com a turma de matemática no Estágio. Nessa época eram muitos alunos e eram muito participativos. (Luzângela)

Conforme narramos anteriormente, turmas grandes geralmente dificultavam o trabalho nos estágios, pois a orientação tanto do professor na Faculdade como as supervisões dos professores nas escolas de educação básica, muitas vezes ficam prejudicadas. Não se consegue para fazer todo o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estagiários e, ao final, homologamos relatórios apenas para cumprir a exigência legal.

O fato de existir professores atuando nas escolas de Alegre mesmo não tendo qualificação em Licenciatura Plena era permitido pela Lei nº 5692. De acordo com o artigo 77 e suas respectivas alíneas a, b e c, tem-se:

Art. 77 . Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série e 2º grau,
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau,
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura do 1º grau. (BRASIL, 1971, p.14)

A formação plena para os estagiários/professores foi fundamental para a minha qualificação e desenvolvimento profissional. Mais que um curso superior, a licenciatura plena representava uma formação sólida e uma forma de progredir na carreira.

Neste período, em 1991, comecei o curso de Licenciatura Plena em Matemática no recém implantado CEUNES/UFES, na cidade de São Mateus-ES distante 400 quilômetros de Alegre. No mesmo ano comecei também a atuar como professor no ensino fundamental e médio nas escolas de Conceição da Barra.

No Curso de Licenciatura Plena em Matemática do CEUNES/UFES, iniciamos em uma turma com quarenta licenciandos e concluímos com nove. Nossa formatura foi em 1995. A turma na qual me formei foi a primeira do CEUNES/UFES e tivemos que servir como uma espécie de “cobaia”, pois a implantação deste e de outros Cursos – Pedagogia, Educação Física e Letras – não foi nada fácil.

Na verdade, tivemos mais um bacharelado do que propriamente uma Licenciatura no sentido prático da palavra, pois apesar de termos disciplinas como: Psicologia da Educação I e II, Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º e 2º Graus, Prática de Ensino I e II, a maioria das horas do curso foi dedicada a disciplinas específicas de matemática.

Muitos dos licenciandos da turma já eram professores e estavam ali para mudar a sua situação funcional, inclusive eu, pois além dos conhecimentos para enriquecer minha formação inicial, com a Licenciatura Plena em Matemática, poderíamos sair da condição de MAPBI – somente com o Ensino Médio - para MAPBIV – Licenciatura Plena. Esse fato se aproxima muito do que foi relatado por Sônia Maria anteriormente, mudar de professor nível III para professor nível IV representava aumento de salário. Sair da condição de professor leigo – atuar a nível precário – era uma forma de ascensão profissional e financeira. Essa perspectiva sempre esteve presente nos anseios dos professores e perdura até os dias de hoje.

Com referência àquele momento em que se instaurava a Prática sob a forma de Estágio, na FAFIA, a professora Luzângela procurava explicar o fenômeno educativo de outro ângulo, considerando suas condições políticas e sociais, buscando não reduzir a função social da escola à pura reprodução da ideologia dominante. Para além do contexto da FAFIA, para Bolívar (2002), a vivência de professores passa por uma sucessão de fases que mostram o seu ciclo de vida, caracterizadas pelo predomínio de preocupações e atitudes diante da docência, envolvidas com outros domínios da vida, em especial com o ambiente social.

Percebo que neste contexto o professor começa a conhecer mais o aluno, a sua realidade, entrar mais em contato com a família, busca algumas alternativas pedagógicas para ensinar aquele que está com menos aprendizagem. (Luzângela)

A professora Luzângela vê na família um canal importante no processo de aprendizagem. Neste sentido, quando conhecemos o aluno, estamos em contato com seus pais, mais próximos de seu contexto de vida, e procuramos novas estratégias de ensino a fim de promover interesse no educando por sua aprendizagem e, assim, melhorar o seu desempenho na escola. Nesse sentido, Jaramillo (2003, p. 95) nos diz que

o formador incita ou instiga o formando a iniciar sua própria viagem (singular e individual) [...] tortuosa e arriscada [...], então, 'propicia' a consecução de algumas experiências que permitem a cada indivíduo (formando) a construção de um saber sobre essas experiências [...].

De modo constante, as nossas narradoras solicitam em práticas pedagógicas uma aproximação da realidade por parte dos estagiários. A direção tomada por Luzângela, por exemplo, vai ao encontro das pesquisas na academia quando começaram a procurar na sociologia o seu fundamento teórico, denunciando o estado em que estavam as escolas públicas do País, colocando em discussão os modelos escolares e fincando a formação do professor de matemática no contexto sócio histórico. Nele, os docentes

[...] conseguem perceber o aluno como ser humano e não só como uma pessoa que está ali só aprendendo. [...] existe mais paciência, eu acho, mais tempo para esse aluno que

está com problema de aprendizagem. O respeito, uma vontade de que esse aluno aprenda.
(Luzângela)

A posição defendida pela professora Luzângela pode ter sido influenciada pelo que se ventilou na década de 1980, quando começou a surgir a oposição à tendência tecnicista, configurada nas propostas construtivistas pautadas na Epistemologia Genética de Piaget. A tendência construtivista piagetiana influenciou o ensino da Matemática quando defendia que o conhecimento matemático parte do sujeito por meio de uma ação interativa e reflexiva do ser humano com o meio ambiente. A principal finalidade do construtivismo, neste âmbito, era que os conteúdos matemáticos desempenhassem o papel importante para a construção e desenvolvimento das estruturas cognitivas, sendo que o importante para as práticas de ensino de matemática era “aprender a aprender” (FIORENTINI, 1995).

Naquela época, nas grades curriculares era dada uma ênfase maior às disciplinas como Psicologia da Educação e Sociologia. Segundo Tanuri (2000), o objetivo destes movimentos era destacar os determinantes dessa formação e buscar formas para que a escola pudesse se constituir como um dos espaços de promoção da transformação social. Luzângela contou que o benefício maior, neste intento, era o aprendizado do aluno.

No tocante ao aprendizado do aluno, a falta de base matemática nos cursos superiores era e é algo a considerar. Acredito que para minimizar esta dificuldade precisamos ir ao encontro de uma prática pedagógica propícia a tentar minimizar essa deficiência, tal como, a solidariedade dos outros alunos para ajudar a trabalhar esses conteúdos.

Uma das vantagens do Curso de Licenciatura que fiz no CEUNES/UFES é que tive a disciplina de Língua Portuguesa, na qual trabalhamos textos dissertativos. Quem sabe não é esta uma opção razoável para quem vai estudar matemática, pois este tipo de disciplina influencia na escrita e no pensamento argumentativo do futuro professor de matemática. Muitas de nossas atividades eram feitas em grupo, principalmente nas disciplinas de cunho pedagógico.

Atividades desenvolvidas de forma coletiva, muito defendidas por Luzângela, também podem ser uma forma de solidariedade em sala de aula. Zabala (2002), no contexto em que escreveu, percebeu que todo tipo de organização grupal dos alunos, assim como as atividades a serem desenvolvidas pela escola, devem levar em consideração os tipos de metodologias de aprendizagem que estão proporcionando a seus alunos. Desse modo, alertou para o fato de que, inconscientemente, a instituição escolar, ao não refletir sobre esses aspectos, pode acabar por desenvolver uma aprendizagem inversa àquilo que apregoa. Mais à frente, nesta narrativa, vamos mostrar algumas atividades dos estagiários da professora Luzângela que vêm ao encontro, em alguns aspectos, a esta preocupação quanto à metodologia de aprendizagem, sem deixar de considerar as singularidades do lugar onde foram realizadas.

Conforme Arroyo (2000), os professores são mestres de ofício e possuem traços bem definidos. Esses mestres sabem o que lhes pertence, suas obrigações, segredos e saberes da função, ofício de ensinar. Para o autor, problematizar a nós mesmos pode ser um bom começo, principalmente a entender as imagens de professores que tivemos. Deste modo,

[...] somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque somos professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós. (ARROYO, 2000, p. 27)

Entre o material didático podemos destacar, estão as apostilas. A montagem de apostilas, quando cursava a Licenciatura em Matemática de 1991 a 1994, acontecia em disciplinas ligadas às humanas, como Sociologia, Filosofia, Psicologia, Prática de Ensino, entre outras. Nas disciplinas específicas como Cálculo e Álgebra Linear, os professores do Curso adotavam livros didáticos e muitas listas de exercícios. Isso é interessante, pois, hoje como docente universitário, percebo que esta prática continua ainda presente entres professores. No fundo, essas apostilas consistiam em compilação de textos de vários autores.

Nessa linha, Saviani (2007) nos reporta que a prática educativa naquela época era entendida como o ato de produzir, em cada indivíduo, direta ou indiretamente, uma mediação no interior da prática social e global. Neste sentido, professor e aluno se encontram igualmente inseridos, embora em posições distintas, condição que promove uma relação propícia ao entendimento e na condução de solução a problemas postos pela prática social. Nesta lógica,

Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2007, p. 420).

Nas aulas na Licenciatura em Matemática e no Curso que fiz, se destacavam o uso de alguns recursos didáticos, como a televisão e o vídeo cassete, a partir dos quais eram exibidos para a turma filmes de vivências e relacionamentos. Na época, um dos filmes indicados para o uso na aula de matemática chamava-se *Donald no País da Matemática*. Eu assisti a esse filme junto aos alunos de uma escola particular onde lecionei no ano de 1995. Esse filme foi lançado em 1959. Nele, Donald, o pato de Walt Disney, mostra as contribuições dos gregos para a matemática por meio das descobertas de Pitágoras, Arquimedes, Diofanto, Euclides, Platão, entre outros. Além disso, neste vídeo temos a oportunidade de observar várias aplicações da matemática no dia-a-dia e na natureza.

Nas aulas do CEUNES/UFES tivemos acesso a dois filmes: '*Sociedade dos poetas mortos*' e '*1984*'. Muitos dos comentários dos colegas em relação a esses filmes era que os mesmos não tinham nenhuma ligação aos assuntos em matemática, observava na turma um certo descrédito quando iam assistir a esses filmes. Muitos iam embora logo que o filme começava, pois, as aulas sendo à noite e pelo fato de muitos trabalharem dia inteiro, o sono tomava conta. Era uma lástima essa concepção: matemática está somente nos conteúdos matemáticos. Para alguns deles, estes filmes não representavam nada em relação à disciplina.

As aulas com recursos de filmes, em uma prática pedagógica, devem ser guiadas por roteiros que definam o que se espera desses vídeos, formas de ensino explícitas ou implícitas, conteúdos que serão abordados e como serão abordados. Assistir ao filme por assistir pode provocar nos alunos uma ojeriza e algo sem significado. Do mesmo modo, deve haver um planejamento para o uso de livros – didáticos, paradidáticos, entre outros – em sala de aula.

Neste sentido trabalhamos com a obra *O homem que Calculava* no CEUNES/UFES. Só que foi na disciplina de Língua Portuguesa. Fizemos uma resenha do livro, na qual a professora solicitou que déssemos ênfase aos problemas matemáticos ali presentes. Lembro-me até hoje de uma fábula que enfatizei na minha resenha retirada da edição de 1965.

A nossa professora utilizava fábulas que tirava do livro *O homem que Calculava*. Este livro foi escrito pelo brasileiro Malba Tahan – heterônimo do professor Júlio César de Mello e Souza, carioca e engenheiro civil – que narra as aventuras e proezas matemáticas do calculista persa Beremiz Samir, personagem central de eventos que se desenrolaram na Bagdá do século XIII, cujas peripécias se tornaram lendárias e encantaram reis, poetas, xeques e sábios. Foi publicado pela primeira vez em 1939 e já chegou à sua 75ª edição. As fábulas contidas nele trazem situações que abordavam conteúdos matemáticos, dentre eles a divisão e a multiplicação.

Neste caso, podemos dizer que essa prática pedagógica, para nós licenciandos, recebia a influência da forma como o autor tratava os cálculos matemáticos no livro, ou seja, como uma atividade desafiadora. Inclusive cheguei a contar para algumas turmas que lecionei na disciplina de matemática histórias propostas pelo livro *O homem que calculava*.

Vemos que essa consideração pelo uso dos livros, mesmo aqueles ligados a concepções distintas de matemática, estava voltada ao debate de ideias entre os alunos. Frente a essa forma de trabalho, Zabala (2002) diz que algumas formas se apresentam bastante úteis aos profissionais da educação para que reflitam sobre a importância de se organizar grupo

de alunos, levando em consideração o tipo de aprendizagem e conteúdo que esperam desenvolver nestes, percebendo que a organização social da classe tem relação direta com a aprendizagem. Ademais, podemos enfatizar que essa forma de trabalho permite o crescimento do educando.

Quanto às ações para ida as escolas campo, a professora orientadora e os estagiários tinham que ficar atentos a alguns procedimentos que se faziam necessários aos registros das atividades. O primeiro destes procedimentos era uma conversa com os professores regentes dessas escolas.

Em 2004, quando precisava fazer a prática de ensino nas escolas-campo, eu mesmo fui conversar com os professores da escola, pois o professor de Prática de Ensino morava em Vitória e neste caso era quase impossível ele ter a condição de fazer essa conversa prévia. Nesta conversa com os professores regentes esclarecia meu objetivo em relação à assistência nas aulas. Não levávamos nenhum documento da Universidade, simplesmente ficava no informal, mas nunca tive problemas com isso. Quanto aos registros das observações fazia isso num caderno. Gostava muito de registrar os exercícios de matemática que eram dados pelos professores, pois achava importante qualificá-los segundo categorias que me ajudavam a lembrá-los e entendê-los. Por exemplo, atividades que tinham como instrução *resolva* considerava como exercício mecânico, *marque “x”*, *“v” para verdadeiro “f” para falso*, pensava que era tradicional, aqueles que tinham *texto*, entendia como resolução de problemas. Por fim, que me lembre, nunca preenchemos nenhum relatório, mas acho importante o registro dessas observações em relatórios. Não relatórios prontos em formulários, “engessados” e padrões, mas registros dinâmicos a partir das anotações do caderno de campo e das análises.

Nas incursões às escolas para avaliar o estagiário, procuramos manter-nos discretos durante a observação e atuação na sala de aula. Conforme Luzângela, essa era uma forma de respeito ao professor da escola campo. Era preciso respeitar a escola, as pessoas atuantes e seus espaços. Nas aulas de Prática de Ensino, Luzângela considerava a ida do estagiário à escola como algo que deveria ser feito com seriedade e compromisso. Pimenta (2004) coaduna com Luzângela, quando diz que participar de outros espaços da escola é um modo de não se prender à “hora da prática”, de estar envolvido com as atividades e procedimentos que devem ser exercidos durante a docência, o que contribui para a formação da identidade do profissional.

Na FAFIA, a disciplina de Prática de Matemática sob a forma de Estágio continuava sendo percebida como um momento de métodos e técnicas, porém de forma estanque, configurando-se como uma repetição do que era feito anteriormente, mesmo com uma conjuntura favorável às inovações. Nesta mesma linha ocorriam práticas na escola campo de estágio.

No espaço escolar frequentado pelos estagiários, assim como na Faculdade, podemos destacar alguns meios didáticos-pedagógicos que eram observados em salas de aula. Por um lado, esses instrumentos ajudavam no reforço dos conteúdos básicos, por outro, tornavam-se mais uma dificuldade, pois às vezes o estagiário fazia o papel de substituto do professor supervisor na escola campo. E assim, a professora Luzângela conseguia fazer o estágio nas escolas Aristeu Aguiar, Pedro Simão, Professor Lellis, entre outras já citadas nas entrevistas.

A FAFIA sempre teve muita presença nas escolas aqui do entorno e nunca houve que eu tenha conhecimento, alguma manifestação de repúdio, pelo contrário, os professores inclusive até chamam, pedem que mande estagiários para trabalhar com alguns alunos que estão com dificuldades ou organizar uma atividade prática com outros alunos. A gente sempre está trabalhando dessa forma. Os professores de matemática colaboram muito. Não ficam com cisma de alguém estar observando as aulas deles. [...] Aqui em Alegre conheço todas as escolas de Ensinos Fundamental e Médio, também as creches,

todas as escolas da Secretaria Municipal de Educação. Enquanto coordenadora de estágio supervisionado, tenho que fazer esse contato. Muito mais na área de matemática. Então as escolas que íamos eram: a escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pedro Simão, a Escola Municipal de tempo integral Luciano Duarte, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Aristeu Aguiar. Também as escolas particulares como Adélia Barroso Bifano e o IESC. [...] Com essas escolas tem o termo de compromisso e consequentemente temos os seus dados. (Luzângela)

Privilegiam assim lembranças da escola e dos colegas como também a dinâmica do trabalho na disciplina com o estagiário/professor, com o seu mundo e com a sua realidade. Esse modo dinâmico da prática, pelo envolvimento que aconteceu, fez marcas em suas memórias que ajudam a contar o que vivenciou.

No meu caso, tivemos duas disciplinas dedicadas ao estágio nas escolas campo de estágio, a Prática de Ensino I, oferecida no primeiro semestre de 1994, com 90 horas e Prática de Ensino II, oferecida no segundo semestre de 1994, com 90 horas. A ideia em torno destas disciplinas baseava-se na prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado.

As idas à escola fazem parte das ações do estágio, pois esse contato era algo relevante, ou seja, uma parte que dava significado à disciplina Prática de Ensino. A coordenação da FAFIA não descuidava do convênio com a escola-campo. Nesse sentido, não tive esse zelo quando do meu estágio. Tive que me apresentar à escola por conta própria. Nem carta de apresentação foi concedida para minha entrada na instituição de educação básica.

Fazíamos os convênios com as escolas. Sempre existiram os convênios. A nossa Faculdade nunca – não poderia ser diferente – ia para escola sem ter a primeira à permissão, a autorização. Com o passar dos anos esses convênios tornaram-se de acordo com a legislação, mais detalhados. Antigamente era uma parceria que a FAFIA fazia com as escolas. No meu caso que era professora de Estágio Supervisionado, ia às escolas, conversava com os diretores, apresentava os alunos, falava a respeito do Estágio

Supervisionado e como eles poderiam fazer o estágio; como eles deveriam estar de acordo com a legislação; o que era permitido e o que não era permitido. Nessa época, assim como também hoje, sempre visitei as escolas. Estava junto às professoras, orientadores, colaboradores de estágio supervisionado. Era assim, trocando ideias. [...] Antigamente era muito difícil. A gente tinha que ir às escolas, as escolas não tinham telefone, os professores não tinham telefone e a gente agendava um horário. (Luzângela)

Outra vez voltamos à mesma tônica dos estágios nas escolas-campo e agora a professora Luzângela fala de alguma dificuldade de contato com a escola que não tinha telefone. Na fala dela está implícito que a situação parece ser melhor em relação à comunicação com o educandário de educação básica, com o avanço da telefonia e da internet.

No livro *Sobrevivências no início da docência*, Lima (2006) esclarece alguns estudos que se empenharam em pesquisar os primeiros anos de docência. Nessas pesquisas surgem expressões como: *choque de realidade, susto, tempestade e sobrevivência*, que apontam os vários obstáculos que o futuro professor irá vivenciar nas escolas. Neste entorno, a construção de relações mais próximas entre os professores de Prática e os estagiários, bem como entre os estagiários e os professores nas instituições de Ensino Superior e as instituições-campo poderão permitir um trabalho mais eficaz na prática de ensino.

Em Prática de Ensino I no CEUNES, o professor solicitou que assistisse às aulas numa das escolas da cidade onde eu morava - Conceição da Barra. Escolhi a Escola na qual fiz o meu ensino fundamental. Como já conhecia a escola, seus funcionários, sua dinâmica, não tive dificuldade de combinar com o professor da disciplina de matemática a assistência dessas aulas. Assisti às aulas de matemática nas turmas da 7ª série. Nestas oportunidades, observei que o professor em sua prática pedagógica usava um livro e o conteúdo abordado eram expressões algébricas. O professor copiava o conteúdo no quadro, os alunos copiavam e após isso lançava-se a explicar aquele assunto. Só explicava uma vez. Os alunos não perguntavam nada. Após isso, passava os exercícios e pedia que os alunos fizessem em casa. Nos outros dias, copiava as respostas no quadro e assim corrigia os exercícios da aula anterior. Na observação, só vi essa prática de aula. Apesar de o professor ser uma pessoa que eu conhecia, nessa relação estagiário e professor regente havia um distanciamento.

Nessa época que se desenrolou entre 1980 e 1991, começou uma retomada de algumas ideias que foram muito debatidas antes do regime instaurado em 1964 (SAVIANI, 2007), como também surgiram novos pensamentos advindos de outra perspectiva sobre a responsabilidade social da escola como: dar ênfase em metodologia, formar professores que irão lidar com milhares de pessoas e que entendam um pouco da vida, ensinar de forma lúdica, fomentar capacidade de criação e de crença na prática. Essas ideias eram muito enfatizadas na Licenciatura que fiz, principalmente nas disciplinas de Didática, Didática da Matemática e Prática de Ensino.

Lembro que meu professor de Prática de Ensino I – voltado para o ensino fundamental – considerando que eu estava em exercício na docência se propôs a assistir a uma das minhas aulas na Escola “Professor Joaquim Fonseca” e neste dia preparei uma aula de cem minutos sobre equação do 1º grau. Na condição de estagiário/professor iniciei a exposição explicando sobre os conceitos básicos relacionados ao princípio aditivo. Usei uma balança – que desenhei no quadro - para exemplificar as quantidades que devemos tirar de um membro e do outro membro da equação. Após isso, lancei mão de alguns exemplos para explicar o movimento que fazemos para adicionar quantidades aos membros da equação. Por fim, passei três problemas sobre o assunto para que os alunos pudessem montar suas respectivas equações e resolvê-las. Um dos livros que gostava de usar na preparação de minhas aulas, principalmente na resolução de problemas, era o livro de George Polya, *A arte de resolver problemas*. Esse livro foi apresentado para turma pelo professor de Cálculo I.

Na oportunidade eu tentava ver o que o professor anotava em um caderno que ele levou, mas o esforço foi em vão, pois a dinâmica de sala de aula não permitia tempo para isso. No dia seguinte na aula do CEUNES, o professor de Prática de Ensino I pediu que eu fizesse uma avaliação de minha aula do dia anterior. Por um momento, fiquei sem saber o que dizer frente aos colegas. Mas, depois fui contando o que aquela experiência representou para mim como estagiário e como professor. Uma de minhas conclusões foi que para ensinar matemática temos que ter uma visão da turma na qual lecionamos, precisamos de atenção e concentração muito grande; o comportamento do aluno conta muito quando vamos explicar um assunto no quadro; todo instrumento de ensino – exemplo, a balança - ajuda no ensino da matemática, bastando para isso, organização e planejamento; o professor de matemática deve se fazer entender, pois o aluno não abstrai com facilidade em relação ao conteúdo abordado; os exemplos e os exercícios são muito importantes para fixação do conteúdo matemático.

No último ano de nosso Curso de Licenciatura em Matemática em 1994, tivemos a Prática de Ensino de Matemática II. Neste momento, tínhamos que fazer o estágio na escola de 2º grau. Resolvemos fazer esse estágio em grupo e junto ao professor orientador aplicamos numa instituição de São Mateus, chamada Escola de 2º Grau “Ceciliano Abel de Almeida”. A aula que o nosso grupo se propôs a fazer era sobre Geometria Analítica, no que tange aos conceitos básicos, dando ênfase ao conteúdo *Distância entre pontos*. Usamos o retroprojetor para ampliar o plano cartesiano, fizemos uma exposição até chegarmos à construção da fórmula $d = \sqrt{(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2}$. Após a explanação, passamos alguns exercícios para que os alunos resolvessem.

Na avaliação que fizemos no CEUNES/UFES, no encontro da semana subsequente àquela que fizemos a aula na Escola “Ceciliano Abel de Almeida”, concluímos que as oportunidades que temos nos estágios são momentos de recortes da prática de ensino e que muitas vezes no dia-a-dia da sala de aula nem sempre nos preparamos adequadamente para abordar um conteúdo matemático. Ou seja, as dificuldades que aparecem nas intervenções nos estágios são muito pequenas comparadas às aulas que o futuro professor irá abordar cotidianamente nas escolas.

Mas, voltando às nossas narradoras:

Numa passagem impressionante, Paul Valéry citado por Benjamin (1994, p. 206), comparando os contextos da produção, faz alusão a transformações de situações para a experiência e entendimento humano,

Falando das coisas perfeitas que se encontram na natureza, pérolas imaculadas, vinhos encorpados e maduros, criaturas realmente completas, ele (Paul Valéry) as descreve como ‘o produto precioso de uma longa cadeia de causas semelhantes entre si’. O acúmulo dessas causas só teria limites temporais quando fosse atingida a perfeição. ‘Antigamente o homem imitava essa paciência’, prossegue Valéry. ‘Iluminuras, marfins profundamente entalhados; pedras duras, perfeitamente polidas e claramente gravadas; lacas e pinturas obtidas pela superposição de uma quantidade de camadas finas e translúcidas... – todas essas produções de uma indústria tenaz e virtuosística cessaram, e já passou o tempo em que o tempo não contava. O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado.

No meu entender, a prática pedagógica em matemática, como em outras disciplinas, está sempre exposta a muitas situações diversas e adversas. Saber lidar, por exemplo, com os alunos “engraçadinhos” e indisciplinados, com as diferenças de personalidades em sala de aula, com alguns alunos que são muito quietos, com outros que só sabem copiar a matéria e as atividades de matemática e não têm subsídios para responder e ainda com outros que aprendem o conteúdo matemático com mais facilidade e aqueles que não. Essas e outras condições exigem práticas pontuais e, muitas vezes, se faz necessário analisar caso a caso. Para Jaramillo (2003, p. 90)

esse contexto [...], baseia-se fundamentalmente nas regulamentações e *condições materiais* da produção da prática pedagógica. Condições que dizem respeito aos recursos físicos para o trabalho; às condições laborais; à organização do espaço e do tempo escolar, e ao controle de seu uso; e às prioridades de trabalho, as quais são negociadas constantemente entre a direção, os professores, os pais de família (e/ou responsáveis) e os alunos.

Não podemos generalizar e classificar simplesmente como ruins ou boas as formas de avaliação, pois fatores que interferem no aprendizado dos alunos estão ligados a outros elementos como problemas familiares dos alunos, provas, descrença na escola e no professor. Em suma, vários são os fatores inclusos em um baixo rendimento, e desta maneira, deve haver um equilíbrio entre os tipos de avaliação como prática pedagógica. No âmbito desses modos de avaliar, temos que estar conscientes de que

[...] os professores de matemática eles parecem que não se importavam com isso. Se tivesse aprendendo estava bom, se não tivesse, se virasse. (Luzângela)

Tanto a prática da professora Luzângela como o que tive contato na Licenciatura em Matemática estampavam duas vertentes, de um lado o que era específico da matemática e do outro a formação pedagógica. Até os anos 90, a formação do professor continuava na ótica da dicotomia – formação específica e formação pedagógica. Compreendo que isso continua até hoje na ação pedagógica. Segundo Gurgel (1995), prevaleceram do período de 1980 a 1995 algumas tendências que fatalmente influenciaram na prática pedagógica:

- Direcionamento do ensino fundamental para a aquisição de competências básicas necessárias ao cidadão e não apenas voltadas para a preparação de estudos posteriores;
- Valorização do aluno e seu papel ativo na construção do seu conhecimento;
- Ênfase na resolução de problemas;
- Exploração da Matemática através de experiências vividas no cotidiano;
- Ampliação do campo de conteúdos, incluindo, já no ensino fundamental, elementos de estatística e de probabilidade;
- Necessidade de envolvimento de diversas áreas de conhecimento para o entendimento e/ou análise de uma situação problema;

- Incentivo do entendimento dos alunos sobre a importância do uso da tecnologia e o acompanhamento de sua permanente renovação.

Neste cenário, a Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é promulgada e permitiu mudanças importantes. No tocante à formação dos professores, insistiu na associação entre teoria e prática, com uma indicação de que essa associação seria possível a partir de uma estrutura curricular que possibilitasse esse tipo de relação.

Nas grades curriculares do Curso de Matemática, a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado perdurou até o ano de 2002. A FAFIA seguindo ainda orientações emanadas da Resolução CEE/ES nº 161/97 e sua reestruturação por meio da Resolução CEE/ES nº 787/2003 de 07/04/2003 e publicada no (DIO/ES) em 05/06/2003 inicia no ano de 2003 o Curso de Licenciatura Plena em Matemática que perdura até os dias de hoje. Neste sentido vamos dando continuidade a esta narrativa, indo para o que é contemporâneo da nossa ação docente – das cinco professoras, principalmente da Luzângela e da minha: Estágio Supervisionado, tendo a prática de ensino como aquela que permeia o decurso da Licenciatura em Matemática. É o que narraremos no capítulo a seguir.

4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Algumas narrativas apontam para a fase em que as disciplinas passaram a ter as nomenclaturas de Estágio Supervisionado de Matemática I, Estágio Supervisionado de Matemática II e Estágio Supervisionado de Matemática III. Nessa fase, atuou nessas disciplinas a professora Luzângela. Entretanto, além de contarmos com a narração desta professora, da minha contribuição como professor de estágio, teremos a contribuição das narrações de Vera Lúcia e Graça Jorge, pois ambas, mesmo não estando no Estágio em Matemática, atuavam na equipe de estágio da FAFIA, na qualidade de professoras em outros cursos. Ademais, faremos a utilização de alguns documentos que recolhemos na FAFIA.

Com o passar dos anos, práticas pedagógicas foram mudando, tendo um novo tom e outras preocupações na passagem do século XX ao XXI. Foram sendo intensificadas novas ideias em relação às metodologias de ensinar e aprender matemática. Mas não foi tudo tão imediato e modificações foram acontecendo e necessitaram de muito tempo para serem implementadas. Uma afirmação é certa: a diferenciação das licenciaturas plenas provocou algumas rupturas.

[...] criação de novos cursos – quando todos os cursos foram transformados à licenciatura plena -. Na faculdade houve uma transformação muito grande: a criação do curso de Biologia separado do curso de matemática, que no início, você deve ter observado, era chamado Ciências. Aí, o profissional saia habilitado para trabalhar matemática até a 8ª. Série, como ciência. Depois disso não, houve o desmembramento (matemática e Biologia). Há então todo um estágio, um olhar todo voltado para Biologia, com um olhar todo voltado especificamente para a matemática; então achei que foi ótimo. Enriqueceu e deu uma cara realmente da matemática ao estágio. [...] (Graça Jorge)

Conforme disse anteriormente, o CEUNES/UFES, em 1991, já oferecia a licenciatura plena em matemática. Na FAFIA, em 2001, foi apresentada a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, para licenciaturas de graduação plena. Este documento previa que a prática deveria ocorrer ao longo do curso de formação, permeando todas as disciplinas e não apenas o Estágio Supervisionado. Desse modo, o planejamento e a execução das práticas no Estágio estariam apoiados nas reflexões oriundas dos cursos de formação.

Apesar de a professora Graça dizer que havia um olhar do estágio exclusivamente para a matemática, percebemos que certas práticas pedagógicas ainda estavam voltadas para o conjunto das ciências como um todo. Assim, a adesão a novas práticas de matemática acontecia de forma tímida, tanto por parte do professor orientador e do estagiário como do professor supervisor. A preocupação na FAFIA rondava a elaboração de um documento que orientasse os estágios.

A sistematizada que nós fizemos junto com os professores; com o professor de didática, na questão das aulas práticas; com professor de metodologia de pesquisa, na questão da formatação. Enfim, junto com os outros professores das outras Licenciaturas elaboramos um documento que fosse comum a todos eles, a todas as Licenciaturas, mas que ajudasse a cada um dentro de sua especificidade poder cumprir as tarefas de Estágio. [...]
(Luzângela)

Se voltarmos um pouco no tempo, vamos percebendo que os estágios supervisionados vão se distanciando do conceito de prática de ensino, mas a fixação pela burocracia advinda das observações da parte legal acabou camuflando algumas práticas pedagógicas. Precisou-se de alguns anos para que se esclarecesse o papel da prática nos cursos de licenciaturas.

Esse processo foi iniciado com o Parecer nº 9/2001 que colocou em pauta a discussão sobre os tempos de estágios que, até então, eram curtos, focando em alguns pontos. A tentativa do Parecer era mostrar às licenciaturas que a rotina do trabalho na sala de aula e na escola pactuava com uma visão contínua, com o desenvolvimento de propostas, com a dinâmica de grupo, entre outros pontos destoantes da prática pontual. Desse modo, o referido Parecer buscou tratar o Estágio Supervisionado como o tempo para efetivar a aprendizagem que acontece através de uma relação pedagógica entre o Professor Supervisor e o Estagiário.

Com o passar dos anos o estágio supervisionado tornou-se a mais valorizado e começaram mais as exigências quanto a isso, inclusive a ampliação da carga horária para Estágio Supervisionado com a exigência de 400 horas de Estágio nas licenciaturas. Essas horas vieram a ajudar na questão de Estágio, dando mais oportunidade aos nossos alunos de participarem mais tempo na sala de aula e familiarizarem mais com a prática. Ficava muito na teoria na sala de aula da faculdade. Iam muito pouco à escola. Com o passar dos anos houve aumentou do número de horas no Estágio, o que oportunizou a eles uma presença maior na parte prática, fortalecendo a teoria através da prática.
(Luzângela)

A professora Luzângela enfatiza o tempo maior em horas de estágio como algo que deu condições para um trabalho que aliasse a teoria e a prática. O aumento do tempo do licenciando nas salas de aula, na sua concepção, permitiu uma aproximação maior com a prática. Evidentemente, os respectivos instrumentos legais orientavam ainda o tempo e o espaço curriculares específicos, além de prever que a dimensão prática podia ir além do estágio, com intuito de promover a integração das diversas práticas, num enfoque inter e multidisciplinar. O Parecer nos exorta a ênfase na observação junto à reflexão, o registro de observações a partir de situações contextualizadas, além da resolução de situações-problema. Neste contexto, a prática deveria ser entendida numa dimensão investigativa. Mas, paralelamente ao documento legal, a professora Luzângela, no contexto da FAFIA, nos mostra algumas situações, que devemos levar em consideração nos aspectos narrados.

A questão da carga horária é muito forte, porque os alunos antigamente só faziam o desempenho didático, enfim, davam aula prática. Hoje, há mais presença desse aluno na sala de aula. Parece que é a principal diferença, pois antes ele ia lá, conhecia a turma na hora de ele dá a aula prática, e agora não. Ele tem esse tempo de ficar na escola, de conhecer, de conversar, de conhecer o professor, conhecer a turma, enfim, ele tem mais familiaridade com os alunos e com a turma quando ele vai dá a aula prática. (Luzângela)

Com o advento do Parecer CNE/CP nº 21/2001, houve a intenção de que a duração dos cursos de formação de professores para a educação básica deveria ser integralizada em no mínimo, 2800 horas e, desse total, 400 horas seriam dedicados à prática de ensino, vivenciadas durante todo o curso, além de 400 horas de Estágio Supervisionado, no final do curso; 1800 horas destinadas aos conteúdos ligados às atividades acadêmicas de cunho científico-culturais e as outras 200 horas para outras atividades. Para Luzângela, o aumento de carga horária permitiu algumas ações de cunho didático-pedagógico.

É indiscutível a importância do aumento de horas de Estágio, pois pode permitir a visualização dos problemas do cotidiano das escolas e das práticas dos professores; a gente discutia isso na sala de aula. Isso só veio a enriquecer, tanto o Estágio quanto no Laboratório de Matemática. Veio ajudar para que os nossos alunos tivessem mais consciência do que é ser professor. [...] (Luzângela)

Neste contexto, Luzângela se remete à existência de apelo de mudança estrutural nos aspectos ligados à formação do professor, no tocante ao cotidiano escolar, às próprias práticas pedagógicas e ao conceito de ser professor. Nesse sentido, a formação do professor de matemática, além da especificidade da área, para ela, começa a mudar, vai em direção ao que acontece nas entranhas da escola, na gestão de práticas pedagógicas e a afirmação na docência.

Foi com a homologação do Parecer CNE/CP nº 27/2001 e do Parecer CNE/CP nº 9/2001 que direcionou o Estágio Supervisionado a ser vivenciado a partir da segunda metade do

curso¹⁸ e a prática deveria ser vivenciada durante todo o Curso. Na sequência, o Parecer CNE/CP nº 28/2001 deu ao Parecer CNE/CP nº 27/2001 nova redação, apresentando com mais clareza as concepções sobre a prática e seu envolvimento com a teoria, que se efetivariam a partir das perspectivas da Prática e do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores. Assim, o novo Parecer procurou esclarecer o que se deveria entender, afirmando que

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, PARECER CNE/CP nº. 28/2001).

Aqui é permitido fazermos uma distinção, ou seja, a prática como componente curricular mais abrangente, contemplando os dispositivos legais e além destes, dissociando prática de ensino – como fazer algo, produzir - de Prática de Ensino como disciplina. Para Luzângela, essa prática, no caso da FAFIA, está no trabalho das disciplinas com os laboratórios de matemática que, junto aos seminários¹⁹ de matemática, permitem uma melhor condição do licenciando de se apropriar da teoria e vice-versa.

Em fevereiro de 2002, é aprovada a Resolução CNE/CP nº. 1/2002, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. A partir da Resolução CNE/CP nº 1/2002, o Estágio Supervisionado começou a ser considerado um espaço interdisciplinar de formação, com o propósito de permitir conhecimento ligado à realidade profissional, dando atenção especial a processos como: estudo, análise, problematização, teorização e reflexão. Essa Resolução está em consonância com o que pensa a professora Graça quando defendeu e constatou que o estagiário deveria adentrar os outros campos do conhecimento de forma interdisciplinar, buscando enaltecer a prática pedagógica de investigação para a resolução de problemas.

¹⁸ Metade do Curso aqui é entendida como 50% do Curso concluído.

¹⁹ Vide ANEXO C.

Hoje não. Hoje a gente já caminha, já leva o aluno a refletir e entender. Interpretar o problema. Quando você associa também a língua portuguesa à matemática, você tem a oportunidade de trabalhar de forma interdisciplinar; a produção de texto envolvendo a matemática. Então é essa a diferença hoje. Aula de matemática era matemática. Aula de língua portuguesa, de língua portuguesa. Hoje você trabalha de uma maneira mais diferenciada, que é de forma interdisciplinar. (Graça Jorge)

Associar a matemática ao português na produção de textos matemáticos é uma forma de aglutinação defendida pela professora Graça. Neste sentido, uma das tentativas, em fevereiro de 2002, foi a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02, com fundamento na Resolução CNE/CP nº 1/2002, e no Parecer CNE/CP nº 28/2001, confirmando o que já regia anteriormente a duração do Curso de Licenciatura de 2800 horas, sendo 400 horas para a prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso. No entanto, Pimenta e Lima (2012, p. 87) nos alertam do equívoco e retrocesso na Resolução

[...] quando se estabelece a distribuição das 2800 horas dos cursos de formação em horas de prática, horas de estágio, horas de aulas para conteúdo de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. Essa distribuição revela uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, o fazer e o pensar. Assim, mantém-se o tradicional desprestígio da área de formação de professores como uma área de conhecimento.

Frente às intenções destas legislações, Luzângela, junto a outros professores de estágio, propõem o Manual de Estágio da Faculdade e, concomitantemente, em 2003, entra em vigor uma nova Grade Curricular. A FAFIA então recebeu autorização para plenificar os Cursos e deste modo passou a ter o Curso de Licenciatura em Matemática com três disciplinas de Estágio Supervisionado²⁰, sendo integralizado a partir da metade do curso, conforme a grade:

Quadro 7: Grade Curricular da Licenciatura Plena em Matemática de 2003 em diante

GRADE CURRICULAR
Grade Curricular Vigente Ingressantes em 2003
Curso de Licenciatura Plena em Matemática

²⁰ Vide ementas no ANEXO D.

Resolução CEE nº 161/97 – DOE – 30/10/97 Reestruturada pela Resolução CEE/ES nº 787/2003 de 07/04/2003 D.I.O 05/06/2003		
PERÍODO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
1º P E R Í O D O	Leitura, Produção e Interpretação de Textos	80h
	Fundamentos da Matemática I	80h
	Filosofia da Educação	60h
	Metodologia Científica	60h
	História da Educação	60h
	História da Matemática I	60h
	Aritmética	80h
	Oficina Matemática	80h
2º P E R Í O D O	Geometria I	80h
	Fundamentos da Educação II	60h
	Psicologia da Educação I	60h
	Projetos de Pesquisa I	20h
	Pesquisa em Educação	60h
	História da Matemática II	60h
	Sociologia da Educação	60h
	Laboratório de Matemática I	100h
3º P E R Í O D O	Geometria II	60h
	Introdução a Álgebra Linear	80h
	Psicologia da Educação II	60h
	Projetos de Pesquisa II	20h
	Educação de Jovens e Adultos	40h
	Didática, Planejamento e Avaliação	60h
	Cálculo I	80h
	Laboratório de Matemática II	100h
4º P E R Í O D O	Geometria Analítica	60h
	Seminário I (Modelagem Matemática)	20h
	Álgebra	80h
	Projetos de pesquisa III	20h
	Habilidades Comunicativas, Ética e Relações Humanas	60h

Í O D O	Fundamentos da Física I	80h
	Cálculo II	80h
	Laboratório de Matemática III	100h
	Estágio Supervisionado I	100h
5º P E R Í O D O	Estatística	80h
	Seminário II	20h
	Estudos Independentes I	20h
	Elaboração de Monografia	40h
	Currículo e Conhecimento Escolar	60h
	Fundamentos da Física II	80h
	Cálculo III	100h
	Laboratório de Matemática IV	100h
	Estágio Supervisionado II	150h
6º P E R Í O D O	Educação Inclusiva	60h
	Seminário III (Monografia)	20h
	Estudos Independentes II	40h
	Matemática Financeira	80h
	Organização e Gestão da Educação Básica	60h
	Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação	60h
	Cálculo Numérico	60h
	Laboratório de Matemática V	80h
	Estágio Supervisionado III	150h
Carga Horária Total: 3.400 horas		

Fonte: Secretaria da FAFIA

Na época estava na direção da FAFIA a professora Graça Jorge e ela narrou a expectativa em relação ao estágio diante dessas mudanças.

A coordenação de Estágio, acho que foi da época de 2003. Nesse período acho que estava na direção [...] Como o Estágio mudou a nomenclatura, isso deu um novo enfoque ao Projeto Político da Instituição. Eu acredito que o aumento da carga horária do Estágio Supervisionado atendeu tanto a legislação quanto a necessidade do curso. Acredito que o aumento para 400 horas no Estágio Supervisionado acaba dando mais oportunidade

de trabalhar a teoria na prática. Então há uma possibilidade maior de preparar o profissional melhor para prática. (Graça Jorge)

Apesar de a mudança de nomenclatura ser um fato importante, o que chamou muita atenção das nossas narradoras foi o aumento da carga horária na disciplina de Estágio Supervisionado. O novo dimensionamento da carga horária, para elas, iria possibilitar uma formação melhor para o futuro professor de matemática. Para as professoras, o aumento da carga horária era algo relevante, mas isso pode ser um engano, tendo em vista que nem sempre essa quantidade de horas é cumprida com atividades de estágio. Muitas vezes o professor supervisor acaba não observando esse detalhe e simplesmente assina as fichas que atestam a participação do estagiário.

Neste período, a professora Luzângela estava também atuando na coordenação de estágio da FAFIA e nesta época muitas mudanças foram implementadas, inclusive o estágio começou a seguir diretrizes que normatizavam a atuação dos professores de estágio, dos estagiários e dos professores nas escolas-campo. A Graça Jorge nos conta como isso aconteceu:

[...] nessa época foi criada a figura do coordenador e o nosso plano atendendo também à normatização e legislação da época. Assim houve a necessidade de um professor para coordenar o estágio. No caso a coordenadora nomeada foi a Luzângela, a primeira coordenadora de estágio. Foi ela então que começou a normatizar e organizar a questão do estágio. Inclusive a Luzângela sempre foi professora de Estágio. [...] fui professora da Luzângela, na pedagogia. Ela era excelente aluna, muito criativa, muito séria, muito organizada e muito responsável. Só tenho elogios. Fico muito feliz que ela está na coordenação [...]. No caso dela não houve mudança como coordenadora de estágio. Ela implantou o estágio, normatizou, fez manual, confeccionou e buscou. Uma pessoa muito comprometida com a educação. A faculdade deve muito. [...] Da maneira como está sendo e como foi colocada no estágio, tive a felicidade em ter escolhido a professora Luzângela como coordenadora, porque ao mesmo tempo ela era professora aqui da Faculdade e além disso, trabalhava ainda com a educação nas séries iniciais. Então isso veio

fortalecer. Por exemplo, fortalecer a Pedagogia nas séries iniciais e a matemática também. O manual de estágio veio fortalecer em termos de carga horária e atender também não só a carga horária, aos conteúdos também; a própria legislação exigia que fosse assim. [...] (Graça Jorge)

A escolha de designar Luzângela para a coordenação de estágio proporcionou um fortalecimento. A instalação da coordenação possibilitou a organização do estágio, agregando os estágios das licenciaturas da FAFIA, permitindo uma maior integração entre os professores. Nesse intento, a própria Luzângela deu alguns detalhes sobre a sua coordenação de estágio da FAFIA.

A partir de 2003 com todos os professores de Estágio Supervisionado da FAFIA organizamos o direcionamento, que nós chamamos de Manual de Estágio Supervisionado. Esse Manual deu uma “cara” ao Estágio Supervisionado da FAFIA e até hoje vamos modificando ao longo dos anos. A gente vem modificando a cada ano, a cada dois anos. Assim quando há necessidade a gente modifica esses documentos. É um direcionamento que o aluno tem na escola, não é um manual com formulários que ele tem de preencher. Não é nada disso. Ele tem um direcionamento, o que observar e o que fazer lá na sala de aula. [...] Esse documento dava certa flexibilidade. Inclusive no trabalho de laboratório de matemática muitas vezes nós elaboramos e trabalhamos o Estágio nos cursos noturnos, na EJA. (Luzângela)

A partir do manual que a professora Luzângela nos fala, não bastava para o estagiário apenas o preenchimento de formulários, mas representou uma oportunidade de buscar novas formas de encarar o trabalho da Faculdade junto às escolas campo de estágio e vice-versa. Ela fala da flexibilidade que permitiu o trabalho dos laboratórios de matemática e ao estágio nos cursos noturnos das escolas de educação básica, principalmente no Ensino de Jovens e Adultos, o que permitiu inclusive o estágio durante à noite.

Existem avanços nas determinações advindas dos pareceres e resoluções, principalmente no tocante à carga horária de Estágio Supervisionado, mas a assimilação por parte dos

professores formadores e dos estagiários a essas determinações ainda precisam ser aglutinadas ao trabalho cotidiano. A esse respeito Pimenta e Lima (2012, p. 87-88) dizem que

[...] o curso de formação e especificamente o estágio supervisionado têm a grande função de renovar nossa concepção não só a respeito da formação dos estagiários, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

As concepções ligadas ao Estágio percorreram os veios das chamadas: prática, prática de ensino e estágio e, neste bojo, adequando-se aos paradigmas educacionais vigentes em cada época, em que a formação inicial dos professores esteve subordinada às feições emanadas dos documentos oficiais. Inicialmente – nas primeiras escolas normais – o estágio aparecia de forma tímida nas poucas disciplinas de formação pedagógica, sem a obrigatoriedade de seu cumprimento. Após isso, tornou-se componente curricular mínimo, e depois foi considerada uma disciplina com o nome Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado. Por fim, o Estágio aparece como um momento de prática, mas não como o único processo de formação. Representava condições de associar a prática à teoria, a fim de promover maior participação e fazer escolar.

Nós fomos montando alguns documentos, fomos criando, elaborando esses documentos que pudessem dá ao aluno um direcionamento do que ele deveria observar, participar e fazer na escola, pois os alunos chegavam lá com conhecimentos muito superficiais da realidade escolar. Até que eles se interessassem para então desempenhar, fazer o desempenho didático em matemática, eles ainda deveriam fazer o desempenho didático de sala de aula da faculdade. Nós fomos elaborando, criando, montando, organizando e pesquisando. (Luzângela)

No contexto da FAFIA, o Projeto Pedagógico do Curso de Matemática foi uma exigência legal para aprovar a plenificação do Curso. De modo mais geral, a pesquisa de Oliveira (2008) observou que as Instituições foram sendo conduzidas a adequarem os seus respectivos projetos pedagógicos às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores. Estes projetos pedagógicos foram evoluindo suas propostas em relação

ao Estágio Supervisionado, com disposição clara em promover ações que levem à superação da dicotomia teoria e prática, à construção do conhecimento e à efetivação da práxis pedagógica. A inovação dessas propostas

[...] fica por conta das atividades desenvolvidas sob forma de projetos, seminários, trabalhos em grupo e individuais, análise do livro didático, relatórios reflexivos e planos de ação, bem como o envolvimento do aluno em diversas dimensões da dinâmica escolar e da comunidade [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 110).

Neste período – de 2003 a 2005 - eu estava fazendo o Mestrado em Educação na linha Educação Matemática. Nesta época, recebi estagiários nas escolas de educação básica nas quais trabalhei. Lembro-me de que estes provinham do Curso de Matemática do CEUNES/UFES para fazer observação das minhas aulas. Traziam, após isso, muitos documentos para serem assinados. Eles sempre conversavam comigo sobre os projetos que estavam desenvolvendo. Neste contexto, percebi uma diferença grande em relação ao tempo em que fui estagiário: não se falava desse tal projeto. Esse projeto deveria culminar na intervenção do licenciando em sala de aula.

Um dos projetos de estágio desenvolvido que tive a oportunidade de conhecer como professor supervisor foi sobre a Matemática e o uso das Tecnologias Informáticas. Neste projeto, o estagiário queria trabalhar com xadrez na aula de matemática. Nesta oportunidade, tivemos uma aula muito proveitosa no tocante às estratégias e jogos matemáticos, mas quando em relação aos conteúdos matemáticos, observei que ficou muito solto. Pareceu-me que ficou o jogo pelo jogo e perdeu-se a oportunidade do desenvolvimento de atividades que abordassem determinado assunto matemático. Evocando Saviani (2007, p.11), este especifica que “[...] o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional”.

Infelizmente, faltou da minha parte, como professor supervisor, uma ação junto ao estagiário para que este observasse a finalidade da atividade como jogo de xadrez. Fomos ao laboratório de informática, fizemos a aula acontecer e os alunos participarem ativamente, mas não consegui que o conteúdo matemático fosse abordado adequadamente. Desse feito, era preciso que o Estágio Supervisionado fosse pensado a partir da ação prática do estagiário, do professor orientador e do professor supervisor. Precisava elaborar o projeto e seu desenvolvimento a partir do contexto de sala de aula e das necessidades matemáticas daquele momento.

Na minha dissertação de mestrado (VIEIRA, 2005), falei da necessidade do despontamento do professor prático e reflexivo como aquela que se baseia

[...] na prática racional aliada a teoria, onde a investigação passa a ser concebida junto a esta prática. O processo de formação do professor então passa pela preocupação com o conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação [...]. A formação inicial do professor não deve ser algo acabado em si mesma, e sim encarada como uma primeira fase de um processo de desenvolvimento profissional no qual a reflexão sobre a prática, entre outros fatores, esteja presente na vida do professor. (VIEIRA, 2005, p. 22)

Não basta a intenção de confluir a teoria e a prática nos estágios, necessita ao nosso ver, uma aglutinação em que a teoria esteja em função da prática e a prática esteja em função da teoria de modo intrínseco. Essa afirmação se instala, pois corremos o risco de não fazer teoria e nem prática.

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) defendem que a investigação narrativa têm condições de compreender como os professores dão significado ao seu trabalho e como atuam em suas situações profissionais. A narração tanto do que eu e as cinco professoras fizemos e fazemos é o jeito como o docente busca integrar sua teoria e prática de ensino.

Hoje em dia os professores estão mais ligados a essa questão de aprendizagem dos alunos; essa busca constante por alternativas que possa ajudar no aprendizado do aluno.

Isso aí eles viram no Estágio Supervisionado, eles viram em prática de ensino e em Laboratório. Eu penso que isso aí despertou neles esse interesse. (Luzângela)

Quando a professora Luzângela comenta sobre a busca de alternativas que auxiliam no aprendizado do aluno, ela se remete àquela experiência que teve com a gincana de matemática como um projeto para o aprendizado do educando. Neste contexto, ao propormos os projetos nos estágios, planejamos as nossas intenções de fazer e realizar. Impulsionamo-nos para o futuro, com o que temos, aventuramo-nos no possível. Como nos diz Moacir Gadotti

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. (GADOTTI, 1994, p. 579)

O Projeto Pedagógico da Licenciatura Plena em Matemática da FAFIA foi editado em 2003 como uma das exigências emanada das novas legislações, respondendo às novas demandas da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Neste Projeto Pedagógico (PPC/ FAFIA, 2003, p. 17), o Curso de Licenciatura Plena em Matemática seria oferecido nos turnos vespertino e noturno, com 50 vagas para cada turno, mas na prática acabou sendo oferecida no turno noturno e deveria ser integralizado em três anos, com previsão de que as disciplinas pedagógicas estivessem interligadas às de conteúdo específico, no intuito de considerar a construção do conhecimento matemático, além das discussões emanadas da psicologia cognitiva, da diversidade e a realidade dos grupos sociais que estão presentes nas escolas. Além disso, o curso de licenciatura em Matemática deveria proporcionar ao futuro professor condições de atuar de forma crítica e autônoma em seu trabalho na sala de aula. Assim, o Estágio Supervisionado, na grade curricular, iniciaria a partir do 5º semestre/período letivo, dando ênfase às atividades de pesquisa e desenvolvimento das aulas práticas nas escolas-campo. O estágio estaria integrado às ações do Laboratório de Ensino.

Penso que as disciplinas que tem na grade hoje, como Laboratórios I, II, III, IV e V humanizam mais os nossos alunos e os nossos futuros professores de matemática. Antes

eles estavam empenhados em dar exemplos, dar o conceito e mandar fazer as atividades. Hoje já é diferente, eles modificaram a prática deles. Percebo que antes, os nossos alunos de matemática eram mais voltados para a questão de cálculo e hoje eles também já respeitam mais a questão do aluno, do ser, daquela pessoa que ele está ensinando.
(Luzângela)

O Laboratório de Ensino de Matemática se traduz no Projeto Pedagógico do Curso nas disciplinas Laboratório de Matemática – I, II, III, IV e V. Nessas disciplinas, alguns temas são enfocados: resolução de problemas, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, elaboração de projetos de estágio, atividades de estágio, discussão e avaliação de relatórios e do estágio, o papel do professor na sociedade digital, entre outros.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC/FAFIA, 2003, p. 16), as disciplinas de cunho específico “devem passar pelo enfoque da instrumentalização”, entendida como aquelas que promovam discussões em torno de pesquisas em Educação Matemática e a elaboração de projetos de pesquisas nas salas de aula dos Ensinos Fundamental e Médio. Essa instrumentalização estaria ligada a todas as disciplinas e na dimensão prática do Laboratório de Matemática.

Como exemplo, podemos dizer que os alunos do Curso de Licenciatura de Matemática fazem Laboratório de Matemática. Isso aí é nada mais que a prática. Isso aí é a prática, o que é lógico. Hoje com nova ênfase, mas esse laboratório aí é a prática. Nós temos muito conversado com os professores para trabalhar isso com eles. Hoje, o laboratório tem uma carga horária muito grande. É uma carga horária boa. Ou seja, existe uma preocupação maior com o profissional na sua prática. Nós preocupamos muito com o aluno. Então hoje tem muito mais oportunidade de você trabalhar com esses alunos. Esses laboratórios são essas práticas. Botar os alunos para trabalharem dentro daqueles conteúdos que eles aprenderam, a preparar uma aula. É aquilo que ele vai trabalhar no dia a dia. Se você pegar as ementas²¹ desse curso você vai perceber que é isso. Antes

²¹ Vide ANEXO B.

como não tinha esses laboratórios a gente atuava dentro daquele limite que conseguia fazer todo esse trabalho. (Vera Lúcia)

Compreendemos que, para promover a prática nos estágios, Vera Lúcia defendia a atuação do estagiário nas disciplinas de Laboratórios de Matemática, como uma forma de aprofundar a concepção de prática na formação do professor de matemática. Nessas disciplinas, afirmamos que a intenção era promover a organização das informações individuais obtidas pelo licenciando e a reflexão teórico-prática sobre essas informações. Como o Projeto Pedagógico do Curso da Matemática já previa: “contato com práticas pedagógicas desenvolvidas e tendências inovadoras do ensino da matemática” (PPC da Licenciatura em Matemática da FAFIA, 2003, p. 67). Nesse sentido e no contexto que pesquisaram, advogam Ponte, Oliveira e Varandas (2003, p. 159) quando afirmam que

[...] na formação inicial de professores, os formandos devem tomar contato com aplicações como o processamento de texto, sistemas de gestão de bases de dados, programas de tratamento de imagem, folhas de cálculo, programas de estatística, [...], tanto na vertente de consulta como na vertente de produção.

A narradora Vera Lúcia afirmou que o laboratório de matemática é a *prática* e que na prática pedagógica dos estagiários é preciso trabalhar aqueles conteúdos matemáticos que aprenderam no Curso, de forma contextualizada e considerando o dia-a-dia. Anteriormente, para Vera, na Prática de Ensino da Matemática, o fato de não existir a disciplina Laboratório de Matemática – em 2003 – tornava o trabalho muito limitado.

As atividades de Estágio se iniciarão nas disciplinas de Laboratório de Ensino, nas quais os alunos terão oportunidade de estar em contato com a escola e consequentemente com a sala de aula, propor atividades, plano de aula, projetos pedagógicos e materiais instrucionais (PPC DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA FAFIA, 2003, p. 69).

Vera Lúcia advogava que as disciplinas de Laboratório de Matemática eram necessárias para a concretude da vinculação teoria/prática, principalmente se isso ocorresse no âmbito da própria disciplina de Prática de Ensino – quando atuou em 1985 – aliado às de laboratório. Assim como Vera Lúcia nos diz, no bojo da pesquisa feita por Fiorentini e Castro (2003, p. 151), também aparecem algumas ideias próximas,

[...] pois os cursos de formação profissional ainda mantêm uma distância epistemológica entre teoria e prática ou entre prática e a produção de conhecimentos para a prática. [...] o quanto é equivocada a concepção de que a academia é *lugar* da produção de conhecimentos e a escola é um lugar de reprodução ou aplicação desses conhecimentos.

Em síntese, as disciplinas de Laboratório – de I à IV – eram entendidas no Curso de Licenciatura em Matemática da FAFIA como “dimensão prática” e suas ementas²², em resumo, trazem principalmente as seguintes ideias:

- Laboratório de Matemática I – Reflexão teórico-prática, contato com as práticas pedagógicas, tendências inovadoras do ensino da matemática, resolução de problemas;
- Laboratório de Matemática II – Práxis: teoria e prática. Elaboração de atividades e materiais para o ensino de números, álgebra, geometria e medida;
- Laboratório de Matemática III – Elaboração de atividades e materiais para o ensino da álgebra, análise combinatória, trigonometria, geometria, geometria analítica.
- Laboratório de Matemática IV – Pesquisa e confecção de materiais didáticos, elaboração de projetos interdisciplinares.

Pela fala, notamos que o sonho da professora Vera em ter os laboratórios de matemática funcionando junto aos estágios rezava no Projeto Pedagógico do Curso, mas o alcance disso não era muito fácil. Quando atuou na Prática de Ensino em 1985, ela ainda não tinha essas disciplinas de laboratório à sua disposição, pois o projeto da licenciatura da época não previa isso ainda.

²² Vide ANEXO B.

Nas escolas de educação básica em que trabalhei, a instalação de laboratórios foi algo muito requisitado. A proximidade com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) parecia a solução para os muitos problemas do ensino, principalmente da matemática. Dos estagiários já eram solicitados atividades e projetos que estivessem ligados às TIC. No ensino da matemática, neste sentido, as práticas pedagógicas que se destacaram estavam relacionadas ao uso do software como Geogebra, Winplot, entre outros. Segundo Borba, Silva e Gadanidis (2014, p. 35), a TIC participa da terceira geração do desenvolvimento tecnológico e “tem uma forte interface com a formação inicial e continuada de professores [...]”.

A experiência que tive foi no laboratório de informática na educação básica do Espírito Santo, no ano de 2003, no chamado LIED – Laboratório de Informática Educacional - no qual eu tinha a função de mediador e o trabalho era feito por meio da pedagogia de projetos. Mesmo atuando no laboratório, continuava lecionando a disciplina de matemática. Recebi um estagiário da Licenciatura em Matemática do CEUNES/UFES e este desenvolveu uma atividade ligada à estatística. Esta atividade foi direcionada aos alunos das minhas turmas de matemática e desenvolvida no LIED. Previamente o estagiário levantou alguns dados sobre um vestibular para os candidatos concorrentes às vagas de matemática no CEUNES/UFES e depois promoveu a tabulação e análise dos dados junto aos alunos. O resultado foi muito interessante, pois ao montarem a tabela, os alunos e o estagiário puderam ir construindo as frequências absoluta e relativa, as médias aritmética e ponderada, a moda e a mediana.

Antes da aplicação da atividade, solicitei ao estagiário que fizesse um projeto sobre o tema que iria apresentar. Mas confesso que fiquei arrependido de fazer tal pedido, pois havia uma dificuldade muito grande em escrever projetos por parte dos alunos de licenciatura em matemática. No fundo, não tivemos uma preparação no Curso em relação à confecção de um projeto. A nossa prática pedagógica neste momento continuava ainda muito limitada à prática de pesquisa.

Podemos afirmar, como professor de estágio, que atualmente temos falado muito sobre pesquisa. Neste fato, temos que considerar como importante a pesquisa que o estagiário pode fazer tanto na universidade como na escola de educação básica. Para isso, é importante que o professor orientador esteja sintonizado com a escola e principalmente com o professor supervisor, que recebe os alunos no ambiente do campo.

A proposta do Curso de Licenciatura em Matemática da FAFIA em seu processo educativo adota como perspectiva a prática de pesquisa, concebida como prática que deveria estar indissociada do ensino e extensão. Para Pimenta e Lima (2004, p. 46),

[...] a pesquisa como método de formação de futuros professores, se traduz de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observa.

No tocante à dimensão prática de ensino e do estágio supervisionado, a Licenciatura estaria sob a orientação de um processo interdisciplinar e de uma ligação entre teoria e prática, visando à busca da investigação através de projetos de pesquisas que visassem o desenvolvimento da aprendizagem e da formação continuada. Comungando com esta orientação, Fiorentini (2013, p.922) nos chama atenção quando fala de uma terceira perspectiva no modo de organizar o processo de formação ou aprendizagem profissional

Na terceira perspectiva, a prática pedagógica da matemática é vista como prática social, sendo constituída de saberes e relações complexas que necessitam ser estudadas, analisadas, problematizadas, compreendidas e continuamente transformadas. Isso requer uma prática formativa que tenha como eixo principal de estudo e problematização as múltiplas atividades profissionais do educador matemático.

A prática pedagógica de matemática deve contribuir com formas de problematizar e levar a suscitar reflexões sobre o fazer pedagógico em torno do estágio supervisionado em matemática.

Acredito que o Estágio Supervisionado em matemática deva procurar valorizar a ética profissional, conhecimento das teorias de aprendizagem, desenvolvimento das competências e habilidades, uma sala de aula, a postura profissional do futuro professor de matemática, o conhecimento do currículo escolar, conhecimento de alternativas metodológicas para desenvolver os conteúdos matemáticos de sala de aula, conhecimento de práticas inovadoras, como jogos, softwares, enfim, estar mais atualizado. [...] (Luzângela)

As perspectivas da professora Luzângela quanto ao futuro do estagiário é algo muito relevante: estudo das teorias do conhecimento, consideração das competências e habilidades, contexto escolar, currículo escolar, postura profissional, novas metodologias, práticas inovadoras e novas perspectivas no ensino de matemática. Acreditamos que esta preocupação é corrente entre os professores quando se referem aos seus alunos. Paralelo a estas perspectivas Jaramillo (2003, p. 102) afirma que existe um ideário que constitui o ‘filtro’ através do qual o futuro professor percebe e interpreta os diferentes elementos atuantes na prática pedagógica, e que lhe ajuda a entender seu próprio papel como professor de matemática. Esse ideário constitui um ‘filtro’ pelo qual os saberes experienciais também devem passar para realimentar a prática pedagógica. Esse processo de filtragem não é ‘puro’, pois esses saberes, produzidos com base nas experiências profissionais, por sua vez, alimentam e ressignificam esse ideário.

A FAFIA, na formação proporcionada pela Licenciatura Plena em Matemática, buscava enquadrar-se nesta concepção, ou seja, a missão descrita no PPC/FAFIA (2003, p.21) nos

mostra uma preocupação em garantir aos seus egressos uma sólida formação de conteúdos matemáticos e pedagógicos; “uma formação geral envolvendo outros campos do conhecimento necessários ao exercício do magistério”, uma formação pedagógica que fosse de encontro ao que o professor deveria fazer na escola, com criticidade em torno da realidade do ensino básico como conhecimentos nos “estudos em Educação Matemática”, comprometimento político e social.

Como diretora, hoje não tenho um contato maior com o aluno, mas com os poucos alunos que tive oportunidade de entrar em contato e conversar eu percebo que para eles o Estágio Supervisionado mudou a visão em relação a sala de aula. (Vera Lúcia)

“[...] eu percebo que para eles o Estágio Supervisionado mudou a visão em relação a sala de aula”. Esta é a convicção da professora Vera e deve ser a nossa convicção para que o Estágio Supervisionado possa realmente permitir uma formação inicial do professor de matemática que venha ao encontro da aglutinação da teoria e prática nos estágios. Mas, enquanto essa realidade não acontece, precisamos estar atentos ao que em determinado contexto, Passerini (2007) considera, ou seja, que o Estágio Supervisionado é um momento que proporciona aos estagiários uma volta ao espaço escolar do Ensino Fundamental. Ele mostrou que os estagiários ficavam chocados com a indisciplina e a falta de respeito dos alunos para com o professor, a falta de compreensão dos conceitos e ideias matemáticas básicas e a elaboração de “estratégias de ensino desde o início do Curso de Licenciatura em Matemática”. Desse modo, licenciandos perceberam as dificuldades que terão que enfrentar na docência.

Mas, para enfrentar os dilemas da sala de aula e dos estágios, a professora Luzângela aponta alguns fatores que são importantes na ação de formação do professor, a vontade de mudança nas práticas pedagógicas.

Eu penso que o Estágio precisa possibilitar aos nossos alunos, a reflexão. Reflexão do que é ser professor e do que é a tarefa do professor, que não é fácil. Aprofundar mais esses conhecimentos. Fazer que eles aprofundem mais os conhecimentos e que troquem

ideias com os professores que estão atuando. Os licenciandos estarem pedindo a colaboração dos professores na escola. (Luzângela)

[...] mas sei que algumas mudanças deveriam ocorrer nos Estágios, em virtude de atender às mudanças que houveram nas Licenciaturas; atendendo às diretrizes curriculares. Acredito que a Luzângela, sendo muito responsável e dedicada, tenha se preocupado com isso. [...] (Graça Jorge)

Encontramos nas narrativas das professoras da FAFIA memórias relacionadas à ideia de que o professor na escola-campo pode ajudar muito na mudança que o ensino de matemática almeja e na orientação dos estagiários. Os índices de baixo rendimento em matemática estão comunicando o quanto uma nova postura na formação inicial do professor deve ser assumida tanto pela escola-campo como pela universidade. Nesse sentido, apesar de não ser a única fonte da verdade, os números dizem muito sobre que mudanças precisamos fazer.

[...] os professores da escola campo de estágio dão uma força enorme. Imagino que para matemática isso deva ser excelente; isso se considerarmos os resultados que o país está tendo em Língua Portuguesa e Matemática. O IDEB está aí mostrando, o PISA está mostrando isso. Não sei se o PISA ou aquela outra avaliação internacional, o Brasil está em 54º lugar. Nós estamos no 54º lugar em matemática, em 60 países avaliados. Quer dizer, então eu acredito que é devido à falta de base, o desinteresse. É isso que leva os alunos a estarem com esse resultado ruim na matemática e Língua Portuguesa [...]. Pode ser essa contribuição do estagiário, muito bem-vinda à sala de aula, os professores gostam e há um atendimento. Tem condições de dar um atendimento mais individualizado ao estagiário na sala de aula. (Graça Jorge)

Deste modo, precisamos estar atentos nos estágios ao que acontece em relação à falta de base matemática configurada em conteúdos que são o sustentáculo para novos conhecimentos matemáticos. Essa mudança é urgente no contexto da educação

matemática no Brasil. Voltemos a dizer: os índices de suficiência em matemática não negam.

Nesse sentido, é preciso deixar e possibilitar aos estagiários uma condição de reflexão e permitir o registro dessas reflexões sobre as ações nos estágios. Nesta vertente, o relatório de estágio, segundo Teixeira (2009), pode ser uma “elaboração que propicia aos futuros professores reflexões acerca das experiências de docência vividas durante o estágio”. Para Teixeira (2009, p.81), a comunicação escrita dos futuros professores na elaboração dos relatórios pode ser um meio de eles exercitarem a escrita. Apesar de o pesquisador não ter acesso a relatórios oriundos da FAFIA, para a professora Vera, o relatório, neste contexto, pode constituir-se em um importante instrumento formativo, como elemento de pesquisa aos licenciandos em Matemática.

[...] a maioria das atividades trabalhava-se fora da Faculdade. Desse modo os alunos tinham que visitar, eles tinham que apresentar relatórios. Era dessa forma. (Vera Lúcia)

As atividades, conta Vera, eram feitas em sua maioria nas escolas de educação básica e nesse sentido essas ações nas escolas envolvem um trabalho de observação e intervenção na prática escolar. Comungando por um lado com esta ideia da professora Vera, Gosmatti (2009), quando na conclusão de sua pesquisa, afirma que os professores entendem prática de ensino como *práxis* na medida em que estes propõem sua prática como processo que exige planejamento, objetivos e reflexão. Para eles, prática de ensino de matemática no curso de formação é reflexão sobre a prática, não se resumindo apenas ao fazer, envolvendo, assim, “pesquisa, planejamento e análise da prática docente escolar”, ou seja,

a prática de ensino é vista como momento de aprendizagem mediada pela teoria estudada e pela prática vivenciada, possibilitada e potencializada pela reflexão, o que indica uma aproximação à *práxis* educativa escolar. Isto é desvelado quando os professores afirmam ser necessário que os alunos discutam em conjunto as práticas vivenciadas, que pensem sobre seu processo formativo, percebam-se em processo de vir a ser professor, busquem novas ferramentas para dar conta do que vivenciam na prática, dentre outras ações (GOSMATTI, 2009, p. 109).

As perspectivas advindas para o estágio supervisionado buscavam o surgimento de ferramentas para promover novas práticas pedagógicas na formação do professor de matemática, o que exigia vivência maior no ambiente escolar da educação básica de Alegre.

Nas escolas campo de estágio nós elaboramos algumas olimpíadas de matemática, na intenção de fazer que os alunos da EJA tivessem participação e aumentasse o conhecimento nos conteúdos, como as operações elementares, funções, progressões, geometria espacial, medidas, estatística e assim por diante. Eram muito interessantes essas olimpíadas, depois trazia esses alunos aqui para Faculdade e premiava, valorizava e fotografava. A gente fazia mais ou menos assim: eu ia à escola, pedia autorização aos professores para que os alunos pudessem fazer o estágio da matemática à noite – nós fizemos mais vezes no Aristeu Aguiar por que era mais próximo -. Essa escola era a mais próxima, que tinha maior número de turmas e onde meus alunos poderiam estar presentes, e mesmo assim ficavam muitos alunos dentro de uma sala. Não tinha como, até porque a própria presença do estagiário tirava a concentração dos alunos. Assim eu levava para Escola Aristeu Aguiar. Tínhamos um contato com a professora de matemática desta escola. Então a gente pegava os conteúdos matemáticos que eles tinham trabalhado; organizávamos o que os professores tinham trabalhado lá com os alunos, como geometria espacial, por exemplo; aplicávamos na sala de aula da FAFIA uma bateria de atividades que a gente chamava de olimpíada. Outra vez, nós chamamos de gincana da matemática com desafios e problemas interessantes. Nesta gincana matemática participavam grupo versus grupo. Tinham também os jogos matemáticos, como dominó de números, jogo dos dados, torre de Hanói, tangran, entre outros para desenvolvimento do raciocínio lógico e estratégias. Então a gente mudava a nomenclatura, mas o esquema era esse. Nós tínhamos contato. Eu tinha o contato com os professores, a partir daí trazia para aqui. Buscávamos algumas referências bibliográficas – como os livros de Dante, Bigode, Castrucci, Giovanni Jr., Jakubo e Lelis – de acordo com a série que os alunos estavam. Organizávamos uma bateria de atividades e a gente ia para lá. O professor dava entre 15 a 25 minutos. Os meus alunos aplicavam aquela bateria sempre assim, mais objetivo, para não demorar tanto e não

atrapalhar tanto as aulas do professor. Alunos da escola campo de Estágio ficavam curiosos para saber que notas tinham tirado. A gente só voltava na outra semana. Íamos à escola mais ou menos umas quatro vezes. O esquema era o seguinte: primeiro eles faziam a bateria de testes com os alunos, depois faziam a segunda e dali eles iam eliminando quem não conseguia alcançar a pontuação. Ao chegar ao terceiro dia, que ficavam assim 5 ou 6 alunos, realizávamos a última bateria. Depois a gente chamava aqui na FAFIA, o professor. Tudo muito rápido, eu mesmo acabei buscando no meu carro os professores e os alunos para premiar. O primeiro, segundo e o terceiro colocados. Os prêmios que a gente dava os nossos alunos da escola campo de estágio era curso de internet que a Faculdade tinha. Dava curso de internet, premiava os alunos, os primeiros lugares com esse curso de internet. (Luzângela)

A interação dos alunos junto ao cotidiano da escola era algo relevante, pois, saíam para fazer os testes ou aplicar os jogos. Nesse intento, ao promover a bateria de exercícios em forma de olimpíada, a professora Luzângela e seus estagiários proporcionavam uma avaliação em forma de desafio. Nesta época, uma das formas que eu trabalhava desafios com meus alunos do ensino médio era na aplicação de jogos matemáticos como dominó de números, jogo dos dados, Torre de Hanói, tangran, entre outros para desenvolvimento do raciocínio lógico e estratégias. Os alunos jogavam entre si, de dois em dois. Às vezes, assim como Luzângela, nas atividades deste tipo, eu também oferecia uma premiação como forma de incentivo à participação do estudante. Contrariando essa perspectiva, Zabala (2002) acredita que a avaliação deva ser compartilhada e não tratada como uma filosofia do engano ou do caçador e da caça. Para isto, ela precisa ser vista como pertencente a um clima de cooperação e cumplicidade entre professores e alunos.

Chamamos a atenção para os alunos da escola-campo de Alegre, onde esta prática pedagógica foi desenvolvida, pois eles ficavam curiosos para saberem as notas que tinham tirado. Neste sentido, Zabala (2002) nos diz que há dúvidas sobre se as notas deveriam ser totalmente públicas, da forma como é atualmente, pois o autor percebe que isto esbarra em uma dimensão ética. Assim, além da dimensão pública existe uma dimensão privada e íntima que precisa ser observada. Duvida o autor dos efeitos estimulantes desta

divulgação da forma como é feita. Devemos ressaltar, no entanto, que se formos observar a prática em relação à divulgação de notas que acontece normalmente nas provas aplicadas, isso contraria a posição de Zabala.

O uso de jogos, olimpíadas, softwares, desafios e leitura de paradidáticos de matemática estavam neste período muito presentes nas práticas pedagógicas dos professores de matemática. Em 2004, estes instrumentos de ensino estavam muito ativos no meu ideário pedagógico, mas muitas vezes com as dificuldades do dia-a-dia da sala de aula – cumprimento dos conteúdos programados e desinteresse dos alunos, entre outras – acabava não propondo atividades utilizando-os. Ficávamos muito no livro didático. Inclusive solicitava dos estagiários que vinham observar e fazer intervenção nas minhas aulas de matemática que procurassem atividades que incluíssem esses instrumentos. No fundo, estávamos em busca de práticas pedagógicas diferenciadas daquelas que aplicávamos em sala de aula.

Devemos, nos estágios, estar em busca de novas práticas pedagógicas que vão ao encontro de tendências em Educação Matemática e algumas dessas formas apareceram no trabalho da disciplina de Estágio Supervisionado das cinco professoras. Motta (2006, p. 119) concorda com isso quando afirma que, atualmente, a disciplina de Estágio Supervisionado dá lugar a saberes teóricos e práticos que estão ligados à “Didática Geral e à Didática da Matemática”. Na disciplina de Estágio Supervisionado, o autor identificou saberes teóricos ligados à coleta de dados, à assistência às aulas e à confecção de relatórios, bem como os saberes teóricos que abordam alguns temas como: “etnomatemática, resolução de problemas, modelagem matemática, jogos, projetos, registros de representação semiótica, contrato didático, transposição didática, história da matemática, entre outros”.

São muitas lembranças. Vale a pena citar o que vem agora no momento à minha lembrança, de uma aluna que deu aula de modelagem matemática. Era da turma de

matemática, acho de 2006. Daqui a pouquinho lembro o nome dela. Ela trabalhou com modelagem matemática com uma maquete, ela trouxe essa maquete e foi muito interessante. O trabalho dessa aluna foi tão bom, foi tão perfeito, que chamou minha atenção. Era uma maquete de um rio, uma maquete grande de um rio, sim. Ela media a velocidade daquele rio e ensinava aos alunos através disso. Ela trabalhou no quadro. Trabalhou com modelagem matemática. Sobre vazão d'água. O fluxo, a velocidade e o volume. Ela fez no quadro. A maquete ela trouxe para exemplificar e ao mesmo tempo em que ela estava falando no quadro, ela trabalhava com essa maquete. (Luzângela)

Indo para as aulas de matemática sobre razão e proporção, trazemos como exemplo, para podermos ilustrar o que a nossa narradora diz: Se num rio passa 400 litros d'água em 2 minutos. Qual a vazão d'água?

Para esta aula, a estagiária trouxe alguns recursos que facilitam o entendimento do educando. A matemática precisa em seu ensino de meios para contextualizá-la. Foi isso que aconteceu no Estágio desenvolvido sob a docência da professora Luzângela. Neste sentido, Bruno (2009), no tocante aos saberes docentes produzidos pelos estagiários na prática de ensino e no estágio supervisionado na Licenciatura em Matemática, apresenta uma análise que permite afirmar

- a identidade docente consubstancia-se pela mobilização de saberes, entendendo que estes encerram um projeto de ação ativando recursos administrativos, contextuais, técnicos, experienciais, pedagógicos e científicos;
- os saberes docentes são reconhecidos na prática de ensino, quando exercidos em sua plenitude nas instituições que lhes garantam espaço e tempo contextualizados à realidade social que as circundam;
- os saberes docentes visam à construção de conhecimentos acrescidos de complexas experiências geradoras de novos outros saberes, atendendo a especificidades próprias do ensino e da aprendizagem. Reconhece-se, porém, que estes não se fazem nos limites geográficos da sala de aula, mesmo porque o local de ensino-aprendizagem precisa, antes de mais nada, ultrapassá-la, criando interações entre os conhecimentos contextuais;
- os saberes privilegiam a intensidade e a extensão, redefinindo a qualidade das ações pedagógicas dos docentes. Essas duas características das ações pedagógicas, que caracterizam o ofício docente universitário, representam a relação horizontal e vertical do processo de ensino-aprendizagem, determinando competências específicas originadas pelos saberes;
- os saberes são frutos de realizações coletivas permanentes. Portanto, por fazerem-se a partir de construções e realizações, abordam complexidades

múltiplas que se legitimam na concretude da prática pedagógica. Complexidades estas traduzidas necessariamente pela exigência em fundamentar diversas áreas do conhecimento produzidas pelas ciências;

- saberes docentes e competências docentes confundem-se em seus significados, distinguindo-se por suas abrangências significativas e por suas especificidades, exigindo, assim, contínuas investigações que lhes confirmem identidades próprias, distintas, mas interligadas nas suas práticas pedagógicas, em sala de aula (BRUNO, 2009, p. 149-150).

No bojo da análise feita acima, assumimos vários papéis no que tange à vida acadêmica e escolar. Somos alunos, estagiários, professores, professores de professores; observamos e somos observados, intervimos e sofremos intervenção na sala de aula. Assim, estamos numa dinâmica, que permite um movimento de ensinar e aprender e vice-versa.

Podemos, aqui, fazer uma pequena retrospectiva. Enquanto Maria Carneiro, Sônia Maria, Graça Jorge e Vera Lúcia trabalhavam na disciplina com o nome de Prática de Ensino de Matemática (de 1975 a 1986), eu era aluno na escola de ensino de 1º Grau. Nesta época, eu via umas mulheres – do chamado Técnico em Magistério - que iam assistir a minhas professoras dando aulas. Enquanto Lusângela trabalhava na disciplina com o nome de Prática de Ensino de Matemática na forma de Estágio Supervisionado (de 1987 a 2002), eu era aluno na escola de ensino de 2º grau, estagiário da Licenciatura de Matemática do CEUNES/UFES e professor supervisor que recebia os estagiários da Licenciatura em Matemática. E, por fim, enquanto Luzângela trabalhava no Estágio Supervisionado em Matemática (de 2003 a 2010), eu continuava como professor supervisor recebendo os estagiários e tornei-me, a partir do meu ingresso no ensino superior (2006), professor orientador de estágios.

Foi em 2006 que me tornei professor orientador de estágios no ensino superior, no curso de Pedagogia. Comecei numa faculdade particular na cidade de São Mateus e continuei sendo professor de matemática na educação básica. Trabalhava junto a outro professor. Na parte que me cabia, trabalhava junto aos estagiários projetos educacionais nas escolas.

Na faculdade, ensinava como fazer um projeto educacional na perspectiva do estágio. Inicialmente, levávamos os alunos até a biblioteca da instituição para buscar referências que abordassem assuntos de interesse – conteúdos, tecnologias, temas transversais, entre outros. Após isso, os estagiários iam até o laboratório de informática para reforçar a pesquisa desses temas na internet e por fim fazíamos a orientação sobre como escrever o projeto. Tendo elaborado o projeto, os estagiários apresentavam para a turma como fariam para aplicá-lo na escola-campo. Somente depois desta etapa íamos para as escolas fazer a aplicação.

Com a aplicação do projeto concluída, os estagiários faziam o relatório final com os resultados alcançados e, de novo, para a turma na faculdade, apresentavam esses resultados.

Esta prática pedagógica como professor orientador foi muito proveitosa, mas observava que os relatórios finais não demonstravam uma profundidade quanto à prática feita nas escolas campo. Neste sentido, faltava tempo para o aperfeiçoamento do modo de apresentação desses resultados.

A presença de uma tecnologia, por exemplo, muito embora tudo seja tecnologia, é algo inovador. Hoje o professor tem oportunidade de estudar mais. Ele tem mais oportunidade de planejar aulas melhores, por que nós temos esse tempo reservado. O professor tem esse tempo. O professor da rede pública – não sei se você sabe – ele tem uma carga horária no Estado de 25 horas e dessas 25 ele está em sala de aula 18; 07 são para ele planejar. Então tudo vai influenciar na prática pedagógica dele. A metodologia hoje queira ou não - isso falando como professor, pois a gente trabalha como pedagogo – está sempre trabalhando o nosso aluno. Para estar trabalhando uma prática contextualizada,

mais voltada para o entorno do aluno, e não aquela disciplina mecânica e dada de forma mecânica. A gente procura trabalhar isso, mas em contrapartida a gente encontra um aluno mais despreparado entrando na sala de aula. (Graça Jorge)

Então muitas coisas eu percebo quando faço esses questionamentos. Então é sinal que os professores estão mudando. Essa prática é mais em cima de contextualização. Você tem que contextualizar. (Vera Lúcia)

Neste sentido, a professora Vera Lúcia afirma, no que tange à prática pedagógica em matemática hoje, que há necessidade da atuação do professor de matemática em torno de problemas, por meio da contextualização. Como defendeu a professora Graça é preciso ir ao encontro do aluno e de sua vivência diária. Trabalhar o dia-a-dia das formas e das contas matemáticas, saindo do modelo mecanizado.

Tenho um aluno que trabalha com matemática através de material concreto, discutindo muito com os alunos, trabalha com resolução de problemas. Ele conversa muito comigo sobre isso. Devem ter uns dez anos que ele estudou aqui. (Luzângela)

Em 2009, ingressei no ensino superior da universidade federal como professor concursado no campo de Educação Matemática no CCA/UFES na cidade de Alegre. Entre outras disciplinas, comecei a atuar nas disciplinas ligadas ao Estágio Supervisionado para o recém-criado Curso de Licenciatura em Matemática do Centro de Ciências Agrárias.

Foram nestas disciplinas que comecei a ouvir – da parte de alguns professores no que estava escrito no projeto pedagógico do curso – a expressão: *prática de ensino ao longo do curso de licenciatura em matemática*. Essas disciplinas então tinham a missão de preparar o aluno do curso de matemática para culminância de práticas para o Estágio Supervisionado.

Assim, fomos trabalhando nas disciplinas Instrumentação para o Ensino da Matemática: I, II, III e IV, Didática de Matemática e o próprio Estágio Supervisionado em Matemática. Nestas disciplinas, foram acontecendo práticas pedagógicas como:

- apresentação de perspectivas para resolução de problemas;
- análise de livros didáticos do ensino fundamental e do ensino médio;
- construção de material didático como jogos, softwares, paradidáticos, entre outros;
- produção de objetos de aprendizagem ligados às disciplinas específicas e a conteúdos matemáticos;
- análise de textos sobre o estado da arte da matemática e da educação matemática;
- visitas guiadas a espaços formais e não-formais.

Acredito que o PPC da Licenciatura em Matemática do CCA/UFES queria mais. Quando falava desta prática de ensino ao longo do curso, a intenção era que além do trabalho que deveria ser feito pelas disciplinas ligadas à Educação Matemática, os professores das disciplinas específicas – álgebra, geometria, estatística, entre outras – deveriam, em suas práticas pedagógicas, dar sentido à prática de ensino também em suas disciplinas. Infelizmente não vi isso acontecer, muito pelo contrário, por vezes as disciplinas específicas funcionavam como “ilhas” ao longo do curso.

O diploma legal relacionado às licenciaturas determinava que o currículo dos cursos desenvolvesse atividades práticas e teóricas que tenham a ver com a docência do professor de matemática da escola básica. Frente a isso, foi direcionada a inclusão da prática de ensino como componente curricular, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2002, que prevê no artigo 12 o seguinte:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002, p. 5).

Compreendemos que a teoria e a prática não se apresentam separadas, mas concomitantes e articuladas. Neste sentido, a prática é o espaço da criação e reflexão, não apenas o lugar da aplicação do específico e do pedagógico. A prática de ensino é primordial para a formação e agora ela deverá aparecer desde os primeiros momentos do curso, não apenas no final como acontecia anteriormente, sendo um elemento dinâmico para experiências pedagógicas do professor. Nesse sentido as disciplinas devem ter a preocupação de vincular a teoria à prática.

Eu acho que em relação à Prática de Ensino e Estágio Supervisionado a teoria não deve estar desvinculada da prática. Ela (a prática) é superimportante. Para você ver que é uma preocupação grande até do próprio aluno. Hoje nós temos um Estágio que inclusive é remunerado. A preocupação disso: eu espero que a cada dia a prática ela possa ser trabalhada junto, paralelo com a teoria, para cada vez o aluno não se desvincular do seu profissionalismo, daquilo que ele almeja. Isso vai contribuir muito. É um passo inicial muito grande para você se tornar bom profissional. (Vera Lúcia)

A professora Vera Lúcia defendia a profissionalização do estagiário no sentido que estivesse sempre no veio entre a teoria e a prática, através de um trabalho mais contundente na relação FAFIA x escola-campo – Universidade x escola. Complementando o que a professora disse, o desenvolvimento profissional abarca o “[...] conjunto de atividades, processos ou medidas destinadas a aprimorar a capacidade profissional e pessoal dos professores e professoras” (BOLÍVAR, 2002, p. 86).

A relação universidade x escola, para Vera Lúcia, atualmente pode ser visualizada como o estágio que ela considera remunerado. Neste sentido, ela se referia ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), uma iniciativa que pode promover esse incentivo à profissionalização docente e que a FAFIA em 2012 já almejava participar. Não estamos dizendo aqui que o PIBID é o mesmo que Estágio Supervisionado, mas não

podemos desconsiderar a importância deste programa para formação do licenciando. Portanto, como a professora Vera mencionou o PIBID, vale darmos uma explicação do que consiste este programa e quando a FAFIA ingressou nele.

O PIBID é um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujo objetivo maior é o incentivo à formação de professores para a Educação Básica e a elevação da qualidade da escola pública. Sendo um programa de iniciação à docência, os participantes são alunos dos cursos de Licenciatura que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, e que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. As equipes, em diversas áreas do conhecimento, são formadas por: estudantes de graduação (licenciandos), professores das escolas públicas conveniadas (supervisores) e Coordenadores de Área (professores da FAFIA). Para participar do programa, cada membro da equipe recebe uma bolsa mensal. A FAFIA iniciou suas atividades concernentes ao PIBID a partir de agosto de 2013, com duas licenciaturas presenciais atendidas: Psicologia e Pedagogia. Cabe destacar que as primeiras escolas parceiras do PIBID/FAFIA foram as instituições alogrenses: Escola Municipal Luciano Alves Duarte e Escola Estadual Pedro Simão. Apesar das tentativas feitas, a Licenciatura em Matemática da FAFIA ainda não entrou no Programa.

O PIBID tem sua importância atual na formação do professor, mas na história educacional, o Estágio Curricular Supervisionado sempre se constituiu como ponto crucial na formação inicial do professor, como ambiente de cenas diversas, que carrega consigo histórias que esboçam práticas escolares. Essas histórias vão se tecendo sob os próprios olhos e ritmo que orientam o cidadão ator e observador, como nos diz Aróstegui (2006, p. 240). O mesmo autor comenta que essas histórias já não permanecem em silêncio para mais tarde serem resgatadas no documento, mas encontram possibilidades de se mostrarem a cada instante, registradas imediatamente e reconhecidas através da internet.

Atualmente na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em Uberaba – MG, onde trabalho como professor nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Matemática: I, II, III e IV, vemos uma realidade onde o estágio tem uma concepção como um componente teórico-prático da formação do professor de matemática. Segundo o PPC do Curso de Licenciatura em Matemática o estágio:

Não se constitui apenas em um momento “prático” em oposição aos componentes “teóricos” do curso, mas em uma etapa de formação em que é suposto haver interlocução ativa entre teoria e prática, em um movimento de retroalimentação de questões e possíveis soluções. A formação dos profissionais docentes deve se pautar pela oportunidade de aproximar o licenciando dos aspectos sócio-político-culturais do cotidiano docente para compreender o papel social da educação. Desse modo, no exercício da profissão, o egresso poderá estabelecer as correlações necessárias com os saberes específicos, pedagógicos, experienciais e atitudinais definidos no projeto político pedagógico do curso (PPC DE MATEMÁTICA UFTM, 2011, p. 89).

As atividades em torno dessas disciplinas devem contemplar as seguintes práticas pedagógicas:

- visitas a espaços formais e não formais - espaços educativos que trabalhem com público com necessidades educativas especiais, desenvolvendo materiais e estratégias específicas para esses sujeitos; – museus e Centros de Ciências em que sejam desenvolvidas visitas orientadas, ações educativas e processos formativos específicos para professores; – parques e empresas que desenvolvam programas de educação ambiental com a realização de trilhas pedagógicas – núcleos que desenvolvam práticas de educação a distância – espaços que trabalhem com educação de jovens e adultos, através de visitas guiadas;
- técnicas de leitura de textos impressos e virtuais para subsidiar conhecimentos e metodologias de processos educacionais;
- Desenvolvimento de atividades lúdicas, culturais e científicas complementares às aulas;
- criação de objetos de aprendizagem, jogos, softwares, entre outros;
- formação de grupo de estudos e pesquisa, encontros;
- criação e aplicação de projetos de trabalho e atividades interdisciplinares;
- planejamento compartilhado entre professor orientador, estagiário e professor supervisor da escola campo de estágio;
- Feitura de relatórios e artigos científicos como resultados do estágio como pesquisa.

Pimenta (2010, p. 15) leva essa complexidade da formação do professor para o campo da fragmentação entre a teoria e a prática, entre a realização do estágio e as disciplinas envolvidas no campo chamado teórico. Ora, o estágio é o momento da prática na teoria e a teoria na prática. Um fato que se torna crucial neste contexto diz respeito à ação do estagiário quando em contato com as teorias e os discursos da academia – parece que a teoria só está presente na academia. Isso acaba desenvolvendo uma predisposição voltada para a chamada intelectualidade, o que muitas vezes leva o estagiário a uma indiferença em relação às práticas da escola-campo, colocando em “xeque” o fundamento básico do Estágio.

Pimenta e Lima (2012, p. 40) afirmam ser essa uma atitude que leva ao estranhamento e aos extremos, ao ponto das escolas e seus profissionais serem taxados de “tradicionais”. Essa metodologia de estágio gerou ruídos e afastamento entre Universidade e a Escola Campo.

Discussões calorosas continuam a acontecer quando o foco é o estágio supervisionado na docência, mas as metodologias parecem não mudar ou mudarem muito lentamente, pois estão bastante arraigadas nas legislações vigentes e na sua observância. Nas licenciaturas, ao longo das novas edições destas legislações, percebe-se nas novas propostas curriculares um aumento de horas de estágio e as frases se propagam: *temos tantas horas de teoria e tantas horas de prática na escola campo de estágio; a carga horária teórica será dada na faculdade e a carga horária prática será na escola do estado e ou do município; o papel aceita tudo*. Contudo, uma nova ordem nos Estágios Curriculares das licenciaturas se faz necessária, a fim de proporcionar mudança nos olhares sobre a construção da identidade dos docentes em formação. Isso é possível, como nos relatam Pimenta e Lima (2012, p. 62):

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar.

Desse modo, o espaço representativo para essas discussões é a escola. No seu cotidiano estão os elementos da docência e os possíveis questionamentos que são os sustentáculos para a aquisição de novos saberes. Todas as ligações colocadas em prática para fazer o movimento do cotidiano aproveitando esses momentos para construir falas, ideias, memórias e narrações dos sujeitos envolvidos é o que trará significados aos mecanismos de construção de saberes. Nessa perspectiva, o Estágio nas licenciaturas passa a ser um lugar de oportunidades para os elementos que fundamentam a formação docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa sobre as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Licenciatura de Matemática da FAFIA que apresentamos nesta pesquisa é uma reconstituição, uma compreensão, tecida na base de depoimentos de minhas experiências e de alguns documentos encontrados durante o nosso estudo. Ela não deve ser entendida com um fim em si mesma, mas como um ressentido de situações escutadas e vividas durante a pesquisa.

As ações de procurar, insistir nos caminhos e rastros que o investigador faz quando vê a possibilidade de ir ao encontro com suas próprias experiências de formação, recolhendo peças e buscando singularidades, complexidades e incertezas no que diz respeito à História da Educação Matemática que aponta como marco inicial para perseguir uma investigação na qual estão explícitas as variantes interlocuções que se entrelaçam em um espaço de práticas específicas, um contexto compreendido como lugar das experiências historicamente possíveis.

A interseção entre história e narrativa conflui diretamente para a permissão de outras formas de entendimento da vida real, em que o historiador, como sucateiro, aprende a encontrar, a partir do amontados de situações, muitas vezes deixadas de lado, que ninguém quer, peças que se constituirão em uma narrativa que tentamos enredar. Nesse sentido, a opção pela narrativa nos levou a ter uma coragem intelectual e acadêmica para ouvir as vozes de professoras da cidade de Alegre, Sul Capixaba, e suas experiências e memórias. A partir destas, compreender a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em matemática. Narrar contribui para o sustentáculo da experiência humana, pois “organizamos nossa experiência e nossa memória principalmente através da narrativa” (BRUNER, 1991, p. 21).

Ao dar ênfase às práticas pedagógicas, o tipo de compreensão histórica que se apresenta é compatível com a realidade vivida em sala de aula por nossas professoras narradoras e por mim – professor pesquisador – em um entendimento lógico dos acontecimentos. Segundo Benjamin (1994, p, 223), “se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre

as gerações precedente e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera”. Deste modo, existe um alguém que atua hoje, para o qual o passado faz um apelo. Portanto as experiências vividas pelas professoras da FAFIA estão à disposição dos professores de hoje para entender a dinâmica do presente, para a modificação das práticas pedagógicas no futuro.

Com a retomada da memória das professoras, procuramos responder a seguinte pergunta:

- Como foram realizadas as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Matemática na história da FAFIA e que práticas pedagógicas foram desenvolvidas a partir da versão dada pelas cinco professoras que as vivenciaram?

As conversas, a busca pelos documentos e fatos que as professoras e a FAFIA possuíam foram instantes de descobertas de que a pesquisa é humana e processual. Humana e processual porque se configura como momentos de conquista entre as partes envolvidas, entre as docentes que falam e ouvem, a confiança que nasce e dos anseios sobre a educação, sobre o ensino da matemática e da importância do estágio para o professor e sua formação.

Nesse processo de conhecer a pesquisa e a história das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Matemática, buscamos referenciais que tratavam da história do Estágio em Matemática e das pesquisas com narrativas e, dentre estas, enfatizamos que o ato de narrar não se fecha somente nas pesquisadas, mas também perpassa pelo olhar de sua prática pedagógica na matemática. A investigação se apresenta como um diálogo entre professoras (es) que possuem histórias de práticas diferentes, mas com pontos de proximidade, o que já havia sido previsto pelos autores que fundamentam a mesma. Neste sentido, Bolívar (2002, p. 7) se remete ao que ressalta Elbaz (1991, p. 3):

La narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de los profesores. Esto no es sólo una pretensión acerca del lado emocional o estético de la noción de relato, según una comprensión intuitiva de la enseñanza; es por el contrario una propuesta epistemológica, que

el conocimiento de los profesores se expresa en sus propios términos por narraciones y puede ser mejor comprendido de este modo.

Em suas trajetórias como professoras nas disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, as professoras colocam em questão as ideias ligadas à criação e constituição da FAFIA, suas participações e ligações com a comunidade na qual a Instituição está inserida. Falam de seus contatos interpessoais, professores das escolas campo e estagiários. Contam sobre as suas alunas que se tornaram também professoras nessas disciplinas e que as indicaram por serem estagiárias dedicadas. Neste sentido, práticas pedagógicas que aconteciam quando estagiárias acabavam influenciando estas quando se tornaram professoras nas mesmas disciplinas.

Tais pontos mostraram que a formação inicial do professor de matemática na FAFIA esteve constituída através de uma formação influenciada pelo Movimento da Matemática Moderna, a partir de 1975, principalmente no tocante a conteúdos lecionados – a álgebra era mais exigida – e no simbolismo em matemática. Além disso, foi marcada pelo uso de recursos didáticos como flanelógrafo, ábaco, QVL, retroprojeto, formas geométricas, maquetes, quadro e giz. Assim o tecnicismo oriundo dos ares da Lei 5692/71 acabou sendo vanguarda na prática dos (as) estagiários(as) em matemática da FAFIA. Outro aspecto que fora aglutinado a essa formação inicial foi o uso de competições e desafios, expressado pela feitura de gincanas e olimpíadas de matemática. Vale a pena ressaltar que com o advento da Lei 9394/96, a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática, bem como a reformulação da grade curricular do Curso, o Estágio esteve – nem que fosse na teoria – atrelada às disciplinas de Laboratório de Matemática, além dos Seminários em Educação Matemática.

A metodologia da formação inicial do professor de Matemática da FAFIA seguiu a dinâmica: *observação, aula na Faculdade e apresentação da aula na escola campo do estágio*, no momento em que a disciplina se chamava Prática de Ensino e, *desenvolvimento de laboratório de matemática, seminários de matemática, observação, desenvolvimento de projeto e atividades na sala de aula nas escolas de educação básica*, quando da disciplina Estágio Supervisionado. Neste intento, o (a) estagiário (a) assistia

a aulas de matemática nas escolas campo de estágio, preparava uma aula – como treinamento – para apresentar na aula de Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado ao professor de Estágio na Faculdade e após isso apresentava a mesma aula na escola campo de estágio na presença ou não do professor supervisor.

Nessa dinâmica estavam professores-estagiários, que já lecionavam como professores “leigos”, entre outras disciplinas, a disciplina de matemática nas escolas de Alegre. Assim, muitos licenciandos já tinham uma “bagagem” no tocante às práticas pedagógicas em matemática oriundas de sua prática nessas escolas. Muitas das vezes a *observação e a aula na escola campo de estágio* já estavam automaticamente sendo cumpridas e o enfoque acabava sendo as aulas de *treinamento* que faziam na FAFIA, junto à professora orientadora. Concretamente falando, a aula de matemática que era dada no flanelógrafo na escola, muitas vezes acabava sendo a mesma que acontecia na Faculdade na aula de Prática. Na mesma situação estavam as professoras-professoras orientadoras, que lecionavam nas escolas de Alegre e também na Faculdade. Deste modo, as práticas pedagógicas que aconteciam nas escolas elas traziam para as aulas de Prática de Ensino e vice-versa. Muitas dessas práticas pedagógicas influenciaram de modo decisivo as aulas de Prática de Ensino em Matemática como também as aulas nas escolas campo de estágio, considerando, entretanto, os movimentos educacionais – e as normas legais que produzidas – que marcaram de forma contundente os Estágios em Matemática, como em outras disciplinas, nesses quarenta anos.

Em primeiro lugar, no período marcado pela disciplina Prática de Ensino, por volta de 1975 a 1980, as práticas pedagógicas que estiveram presentes na formação inicial do professor de matemática foram configurando-se a partir dos cursos que foram oferecidos pelo Movimento da Matemática Moderna e frequentado pela professora de Prática de Ensino. Neste, práticas privilegiavam mais a álgebra do que a geometria – a geometria era uma preocupação de final de livro. Então procurava-se, nos estágios, o auxílio de professores ligados às disciplinas específicas de matemática. Práticas pedagógicas eram influenciadas pelo saber dos conteúdos e do simbolismo matemáticos, pelo cumprimento das ementas à risca, pela vontade de terminar o livro didático – nem sempre isso acontecia

e a geometria, que ficava no final do livro, acabava não sendo dada. O professor de matemática, nesta época, tinha práticas pedagógicas configuradas no uso do quadro e giz, lista longas de exercícios, demonstração exaustiva de teoremas e na avaliação, provas – que muitas vezes trazia questões com respostas V para verdadeiro e F para falso, marcar “X”. Neste momento, havia um apelo para que os professores fossem convocados a modernizarem suas práticas pedagógicas em matemática, entretanto, nas escolas campo de estágio de Alegre, essa ideia acabou não sendo muito aceita e os professores mudaram pouco a sua prática tendo como parâmetro as orientações do Movimento da Matemática Moderna, resumindo-a ao quadro e giz, ou seja, anotação dos conteúdos de matemática, proposição de exercícios e correção.

Em segundo lugar, ainda no período em que a disciplina era chamada de Prática de Ensino, de 1981 a 1995, práticas pedagógicas do professor de matemática da FAFIA estiveram submetidas ao tecnicismo, com ênfase em aulas de trabalho em grupo, uso de recursos didáticos diversos como flanelógrafo, retroprojeter, QVL, filmes e apostilas, dando ênfase principalmente a conteúdos básicos de matemática, ligado às quatro operações e aos métodos de ensino da matemática. Neste momento, as práticas estavam mais voltadas ao uso dos recursos como meio de ensino, o que destoava do uso excessivo do quadro e giz.

Até o ano de 2002, os registros das atividades dos estagiários da Licenciatura Matemática foram feitos em relatórios que tinham a intenção de contar o que os licenciandos observaram nas visitas às escolas campo. Nas falas das entrevistadas, implicitamente, observamos que esses relatórios às vezes eram padronizados e seguiam a orientação somente dos professores de Prática de Ensino. Apesar de a professora Graça afirmar que em algum momento elas seguiam as orientações emanadas do conselho Estadual de Educação, a partir de diretrizes do MEC, nesta época não havia um documento ou manual para orientar os estágios nas escolas. Esse fato, então, fez com que as próprias professoras fornecessem aos estagiários as orientações quanto à elaboração dos relatórios de estágio.

Na relação estabelecida da FAFIA junto as escolas de educação básica da região de Alegre e seu entorno, o fato de as cinco professoras já atuarem nessas escolas, permitiam os convênios firmados serem feitos de forma natural e sem dificuldades. Assim, havia uma facilidade de relacionamento e o contato era mais direto entre o professor orientador, o professor supervisor e o estagiário, pois como já falamos, muitos professores das escolas-campo eram estudantes na Licenciatura de Matemática da Faculdade. Estavam fazendo o Curso para crescer profissionalmente, principalmente no que tange a mudança de nível na progressão funcional.

Em terceiro lugar, de 2003 em diante, quando a disciplina já se chamava Estágio Supervisionado, práticas pedagógicas na formação inicial do estagiário em matemática da FAFIA estiveram submetidas às práticas voltadas à aplicação de problemas matemáticos, com ênfase nos desafios, jogos, gincanas e olimpíadas matemáticos. Nesta fase, a tendência era a premiação do ganhador. Assim, o futuro professor de matemática deveria estimular a competição, entendendo que podia ajudar no aprendizado do aluno. O raciocínio lógico e as estratégias para “abrir a mente” era o que deveria ser praticado em sala de aula.

Nesse período inicia-se uma nova fase nos estágios da FAFIA, sendo que se construiu, a partir da junção das expectativas de todos os Cursos da Faculdade e das exigências legais, um Manual para os estágios. Esse manual, segundo algumas professoras, soou como um marco no trabalho com os estagiários da FAFIA, pois representava, além da legalidade, um apelo dos professores para a organização do trabalho, das atividades, dos relatórios e dos documentos (termo de compromisso, avaliação do orientador e do supervisor). Os relatórios passaram a ser elaborados tendo por base visitas ao ambiente escolar, observações dentro e fora da sala de aula, projetos aplicados e atividades realizadas na faculdade e nas escolas-campo.

Neste momento ainda, surgiu a figura do coordenador de estágio. A professora Luzângela tornou-se então a coordenadora nesta época. Foi ela quem, junto aos demais professores, propôs o manual de estágio da FAFIA. A relação com as escolas, conforme já foi dito,

era sem dificuldades. Com o manual, permitiu-se uma maior organização quanto ao registro dos convênios e documentos necessários a essa parceria.

Enfim, na disciplina Estágio Supervisionado, práticas pedagógicas estiveram influenciadas pelas novas demandas advindas da Lei de Diretrizes de Base da Educação – LDBEN 9394/96 e suas exigências, ou seja, essas práticas estão mais voltadas à aglutinação dos estágios aos laboratórios de matemática e ou de ensino da matemática, às salas ou laboratórios de informática, aos seminários em educação matemática e às tecnologias da informação e da comunicação (softwares, planilhas eletrônicas, por exemplo). Vale a pena ressaltar que aqui as horas de estágio aumentaram.

Ressaltamos, pois, que ao mostrarmos, por meio das memórias das professoras, como a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado foram sendo concebidos e tratados ao longo da história da FAFIA, nas práticas desenvolvidas por elas, percebemos como essas disciplinas foram se distanciando e, conseqüentemente, seus objetivos em relação à aprendizagem da docência foram se modificando. No entanto, os princípios norteadores dessa discussão sobre prática e estágio continuam na toada – técnica e prática – que conduziram até então as práticas pedagógicas de formação docente expostas nesta pesquisa.

Da Prática de Ensino ao Estágio Supervisionado, a disponibilidade dos recursos tecnológicos – principalmente com a ascensão da internet – é muito maior, além de livros didáticos que podem facilitar o trabalho tanto do professor orientador e do licenciando, como do professor supervisor nas escolas campo de estágio. As exigências quanto à participação do estagiário nas escolas campo é muito maior, entretanto os recursos didáticos à disposição podem facilitar o cumprimento das atividades de estágio. Ainda nesta linha de pensamento, com a ascensão da internet, as atividades à distância aumentaram, fazendo com que estudantes provenientes de lugares longínquos tenham condições de frequentarem cursos superiores.

As transformações que podemos evidenciar na formação inicial do professor de matemática, vão desde práticas ligadas ao Movimento da Matemática Moderna até o uso

das novas tecnologias digitais para o ensino da matemática. Segundo as cinco professoras entrevistadas, era preciso suscitar no licenciando o exercício da reflexão sobre conteúdos a serem ensinados e metodologias a serem usadas. As mudanças evidenciadas nesse processo de condução das disciplinas em estudo, contadas pelas professoras da FAFIA, representam um tempo de formação em que o professor tem possibilidade de perceber a dimensão política, legal e educacional de seu ofício, disponibilizando recursos para desenvolver sua profissionalização.

As palavras sobre práticas pedagógicas que iam se apresentando no decorrer das narrativas nos possibilitaram compreender que não dá para fazer uma história linear, pois o espaço/tempo das pesquisadas diferenciava do espaço/tempo da história dos movimentos educacionais, bem como das leis e resoluções que apresentavam. Não é possível encaixar a história de práticas das professoras da FAFIA com a história oficial da Prática de Ensino. Todo esse processo foi exigindo “desapego” ao que conhecia era conhecido previamente sobre a história da prática de ensino e estágio supervisionado e, ao mesmo tempo, foi preciso recorrer a essa história oficial para compreender algumas falas das professoras.

Nas investigações de cunho benjaminiano, além do conhecimento das experiências por meio de narrativas, é a comunicação dessas narrativas – inconclusas – que dá o tom da experiência do vivido, conduzindo à reinvenção do presente.

Nesse processo de pessoas diferentes, as similaridades e proximidades de histórias, cada qual com a sua riqueza e com suas dificuldades, que a pesquisa possibilita quando se fala de professoras, se analisa os sujeitos e suas imbricações, visualizadas pela história de suas práticas pedagógicas no Estágio Supervisionado em matemática.

O uso da abordagem de cunho qualitativo no campo educacional nessa pesquisa, no meu entender, mostrou-se uma ferramenta metodológica eficaz para compreender experiências e diferentes posicionamentos de sujeitos em um dado contexto. Defendemos a narrativa como uma das ferramentas na construção do processo educacional e como

uma forma de descrever experiências vividas dentro e fora da sala de aula, especialmente em relação aos estágios supervisionados.

Entendemos que o professor que atua no Estágio Supervisionado em matemática tem um desafio muito grande, pois trabalhar os aspectos teóricos, metodológicos e didáticos do ponto de vista do ensino da matemática não é uma tarefa fácil. Não se trata de ensinar apenas um conteúdo específico, mas antes de tudo dotar o futuro professor de matemática de meios e ferramentas para ensinar, de forma que o aprendizado deste conteúdo específico se torne relevante e real para o educando.

Aprendemos como pesquisador que a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da FAFIA traz detalhes que são próprios daquela realidade, mas que permitiram ir além do que muitas pesquisas vêm trazendo sobre os estágios na Licenciatura em Matemática. Neste aprofundamento original estão, por exemplo, as singularidades contadas pelas cinco professoras na condução das disciplinas. Como aluno de Prática de Ensino, reportando a época que fiz a disciplina, entendo que o professor de estágio eu deveria dar um suporte melhor às minhas ações nas escolas em que pratiquei. Além disso, como professor, aprendi com esta pesquisa que preciso ter empenho maior à realidade do estagiário que está sob minha docência, verificando e ajudando mais nos projetos que levam para a escola-campo. Aprendi que é preciso ouvir mais o que o estagiário tem a dizer sobre as observações e atividades desenvolvidas nas escolas de educação básica, com atenção, assim como ouvi as professoras pesquisadas.

Inferimos que esta pesquisa se configurou como única pela relação histórica que se constituiu entre as entrevistadas, pelas falas compartilhadas, pela percepção quanto às práticas pedagógicas no Estágio como um desafio que deve ser refletido no dia-a-dia dos estagiários e professores – orientadores e supervisores. Pois, como já mencionado, uma prática puxa a outra e a busca da reflexão sobre essas práticas é que poderá melhorar o ensino da matemática nas escolas. Portanto, esta pesquisa não tem uma conclusão em si mesma, mas está aberta quanto à adição de novas práticas e situações que possam tornar a transformar para melhor a formação inicial do professor de matemática.

Faltou, nesta pesquisa, um aprofundamento quanto a práticas pedagógicas dos estagiários da Licenciatura nas escolas de educação básica, além do detalhamento das práticas quanto ao uso dos laboratórios de matemática. Abre-se, portanto, à sugestão de continuidade em futuras pesquisas, que possam ouvir outros estagiários das próprias professoras pesquisadas, a fim de entender melhor o que aconteceu em termos de práticas pedagógicas no estágio em matemática, nas escolas de Alegre e seu entorno. Outra vertente digna de nota são investigações em torno do Estágio Supervisionado e o uso de laboratórios de matemática, bem como pesquisar como acontece a prática de ensino no decurso da Licenciatura em Matemática no âmbito das diversas disciplinas do Curso.

Temos que buscar ampliar a compreensão dos assuntos propostos para esta pesquisa, ou seja, a perspectiva do estagiário em relação às escolas campo, as expectativas do professor regente em relação as Instituições que promovem estágios supervisionados em matemática, a prática de ensino no decurso de uma licenciatura em matemática e a relação universidade e escola. Este estudo se configura apenas como uma das narrativas possíveis, com seus limitantes acadêmicos próprios. Contudo, enredando esses temas em novas configurações, outros pesquisadores poderão buscar maneiras diferenciadas para entender historicamente as memórias da formação inicial do professor de matemática, nas licenciaturas em matemática, enfim, assuntos inerentes ao âmbito histórico, social e político da Educação Matemática.

Por fim, não deixemos de falar que as narrativas são marcas daquilo que surge das subjetividades das professoras, que se tornaram sujeitos integrados a esta pesquisa. São delas os recortes das histórias que ouvimos, como protagonistas do Estágio em matemática, no Sul Capixaba, no município de Alegre. Não seremos presunçosos se pudermos agradecer aos seus esforços em partilhar memórias e lutar para que essas narrativas sobre práticas pedagógicas no Estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática da FAFIA sejam contadas e recontadas. Histórias que merecem ser lembradas a mim mesmo e contadas às gerações de docentes, estagiários e educandos que vão chegando, para que apreendam na memória, o feito, o deixado, o vivido, por

aquelas que durante bom tempo estiveram praticando, ou ainda estão e que um dia deixarão de praticar.

6 REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, L. O. **Formando o professor primário**: a escola normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.his-tedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_055.html>. Acesso em: 18 abr. 2012.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALEGRE. Decreto nº 604/71, de 20 de setembro de 1971. Constitui comissão para organizar, instalar e fazer funcionar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre. Alegre: **O Alegrense**, 20 de set. 1971.

_____. Decreto nº 603/71, de 20 de setembro de 1971. Nomeio o diretor, em comissão, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre. Alegre: **O Alegrense**, 20 de set. 1971.

_____. Lei Municipal nº 1.037/71, de 16 de setembro de 1971. Altera dispositivos da Lei Municipal nº 667, de 31/01/1967, que criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre e dá outras providências. Alegre: **O Alegrense**, 20 de set. 1967.

_____. Lei Municipal nº 667/67, de 31 de janeiro de 1967. Altera a Lei Municipal nº 658/67 e dá outras providências. Alegre: **O Alegrense**, 31 de jan. 1967.

_____. **Portaria Municipal nº 179/67, de 12 de janeiro de 1967**. Nomeia Administrador e Membro do Conselho Fiscal e dá outras providências. Alegre, 1967.

ARÓSTEGUI, J. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Tradução: Andréa Dore. Bauru, SP: Edusc, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres Petrópolis/ RJ: Vozes, 2004.

_____. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Ed. Vozes, Petrópolis, 2000.

BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 241 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de São Paulo, Rio Claro – SP, 2003.

BASSANI, G. “**Na boca da noite, um gosto de sol**”: Leitura e formação, literatura e ensino, em narrativas de língua portuguesa. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2014.

BENJAMIN, W. **Passagens**. Tradução do alemão Irene Aron; tradução do francês Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

_____. Infância Berlinense: 1900. In: _____. **Obras escolhidas II**. Rua de mão única. 5ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Obras escolhidas II**. Rua de mão única. 5ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. A imagem de Proust. In: _____. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política. 7ª Edição. São Paulo: Brasiliense; 1994.

_____. Experiência e pobreza. In: _____. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política. 7ª Edição. São Paulo: Brasiliense; 1994.

_____. “Franz Kafka: a propósito do décimo aniversário de sua morte”. In: _____. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política. 7ª Edição. São Paulo: Brasiliense; 1994.

_____. Sobre o conceito da História. In: _____. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política. 7ª Edição. São Paulo: Brasiliense; 1994.

BERNARDES, M. R. **As várias vozes e seus regimes de verdade**: um estudo sobre profissionalização (docente?). 2003. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2003.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral de sistemas**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. V.4, n.1, p.

1-26, 2002. Disponível em: < <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

_____. (org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Trad. De Gilson C. Cardoso de Souza. Bauru: EDUSC, 2002.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

BORBA, M. de C.; SILVA, R. S. R.; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em educação matemática: sala de aula e internet em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Tendências em Educação Matemática)

BRASIL. **Decreto nº. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823578/decreto-7219-10>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

_____. **Lei nº. 11.788, de 25 de agosto de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em: 05 mai. 2009.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 09/2007**. Sociedade Brasileira de Matemática. Disponível em: <http://www.sbm.org.br/web/up/editor/File/TCC_CNE.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2014.

_____. **Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86>. Acesso em: 06 mai. 2008.

_____. **Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86>. Acesso em: 06 mai. 2008.

_____. **Parecer n. CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/index.php? option = com_ 200&ara200e &view=article&id =12636&Itemid =86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86)>. Acesso em: 10 mai. 2013.

_____. **Parecer CNE/CP 027/2001, de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>. Acesso em: 10 mai. 2008.

_____. **Parecer CNE/CP 21/2001, de 06 de agosto de 2001.** Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86> Acesso em: 06 mai. 2013.

_____. **Parecer nº 9/2001, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636 &Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86)>. Acesso em: 06 mai. 2008.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/ 19394. htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação.** 4.ed. Brasília: MEC/CFE, 1981, 575 p.

_____. Decreto Presidencial nº 78.983, de 20 de dezembro de 1976. Reconhece os cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre. Alegre: **O Alegrense**, 1976.

_____. **Resolução 30/74.** Dispõe sobre a formação do professor para o ensino de disciplinas da área de Ciências: Matemática, Física, Química e Biologia. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/qn/v34n1/v34n1a31.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. Decreto Presidencial nº 72.165, de 2 de maio de 1973. Autoriza o funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre. Alegre: **O Alegrense**, 1973.

_____. **Indicação CFE nº 22/73.** Estabelece princípios e normas para disciplinar a formação do magistério destinado ao ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/413.pdf. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. **Indicação CFE nº 23/73.** Instituiu as licenciaturas polivalentes. Disponível em: www.scielo.br/pdf/qn/v34n1/v34n1a31.pdf. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. **Parecer CFE Nº 349/72, de 6 de abril de 1972.** Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em: 25 abr. 2013.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes de Bases.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>. Acesso em: 25 abr. 2013.

_____. **Parecer CFE n.º 627/69.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86. Acesso em: 06 mai. 2013.

_____. **Lei n.º 4.024, de 20 dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=545>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. **Parecer CFE n.º 292/62, de 14 de novembro de 1962.** Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86. Acesso em: 06 mai. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de Março de 1946.** Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Disponível em: www.lexml.gov.br/urn/urn. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. **Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaen-sinonormal.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

_____. **Decreto nº 10.664, de 20 de Outubro de 1942.** Autoriza o funcionamento de cursos na Faculdade de Filosofia da Baía. Disponível em: www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1942-10-20;10664. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <<http://www2.202âmara.Gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacao-original-1-pe.Html>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

_____. **Lei n.º 452, de 05 de julho de 1937.** Organiza a Universidade do Brasil. Disponível em: <www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1937-07-05;452>. Acesso em: 12 jun. 2014.

BRUNER, J. **Fabricando histórias:** direito, literatura, vida. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **Atos de Significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002b.

_____. **A Cultura da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **Construção narrativa da realidade.** Critical Inquire, 1991.

BRUNO, A. M. Z. **As contribuições do estágio supervisionado em Matemática para a constituição de saberes docentes:** uma análise das produções acadêmicas no período de 2002 – 2007. 2009. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba – SP, 2009. Disponível em: <[http://www.usf.edu.br/Itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/AMALIA%20ZAMARRENHO%20BRUNO\[11919\].pdf](http://www.usf.edu.br/Itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/AMALIA%20ZAMARRENHO%20BRUNO[11919].pdf)>. Acesso em 15 jun. 2014.

BURKE, P. **Variedades de história cultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **A escrita da história.** São Paulo: UNESP, 1996.

CANDAU, V. M. F. **Novos Rumos da Licenciatura.** Rio de Janeiro: PUCRS, 1987.

CARVALHO, A. M. P. de. Memórias da Prática de Ensino. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo, v.18, n.2, p. 247-252, dez. 1992. Disponível em: <www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33498/36236>. Acesso em: 15 jun. 2014.

CONNELLY, F. M. & CLANDINI, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In J. Larrosa, et al. (Orgs.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Espírito Santo). Resolução CEE 787/2003. **Autoriza a Licenciatura Plena em Matemática da FAFIA** e dá outras providências.

_____. Resolução CEE 63/91. **Autoriza a Licenciatura Plena: Habilitação em Matemática ou Biologia da FAFIA**.

_____. Resolução CEE 161/97. **Reconhece a Licenciatura Plena: Habilitação em Matemática ou Biologia da FAFIA**.

CURY, F. G. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2011.

DIEHL, A. A.. **Cultura historiográfica: Memória, identidade e representação**. Bauru: Edusc, 2002.

DUROZOI, G. e ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1993.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ALEGRE. **Informações Gerais**. Alegre: FAFIA, 2013. Disponível em: <<http://www.fafia.edu.br>> Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura Plena em Matemática**. Alegre, 2003.

_____. **Acervo FAFIA** (Radael, Enoil, J. Carlos e outros), 2012. (07 fotos): P/B, color.

_____. **Livro de atas**. Alegre: Departamento de Educação, 1976.

FERNANDES, D. N. **Sobre a formação do professor de matemática no Maranhão: cartas para uma cartografia possível**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro - SP, 2011.

FERREIRA, L. W. As contribuições do sistema educacional no Brasil Colônia. In: **A paixão de aprender**. SME-PMPA, nº 12. 2000, p. 79-87.

FIORENTINI, D. OLIVEIRA, A.T.C.C. O lugar da matemática na licenciatura em matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Boletim de Educação Matemática**. Rio Claro (SP), v.27, n.47, p. 917 - 928, dez. 2013.

FIORENTINI, D. Diários e narrativas reflexivos sobre a prática de ensinar e aprender. In: KLEINE, M. U.; MEGID NETO, J. (Org.). **Fundamentos de Matemática, Ciências e Informática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I**. Campinas: FE/Unicamp, 2010. vol. 2, p. 107-119.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR, A.J. de; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 4ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 307-335.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.) **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

FIORENTINI, D. *et al.* Formação de Professores que Ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 36, p. 137-160, 2002.

_____. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**. Campinas, v. 3, n. 4, p. 01-37, 1995.

FIORENTINI, D.; FREITAS, M. T. M. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**. Grande Dourados-MS, v. 25, n. 1, p. 63-71, 2007.

GADOTTI, M. Pressupostos do Projeto Pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, Brasília. **Anais...** MEC, 1994.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em W. Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GAGNEBIN, J. M. Memória, História, Testemunho. In: Bresciani, S.; Naxara, M. (orgs.) **Memória e (res) sentimento**: Indagações sobre uma questão sensível. Unicamp: Campinas-SP, 2001. p. 84-92.

GALVÃO, A. M. O.; LOPES, E. M. T. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. São Paulo: Autêntica, 2006. p. 79-100.

_____. A História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo do caso brasileiro. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA, 5, 2005, Porto (Portugal). **Anais V CIBEM...** Porto (Portugal), 2005.

_____. Outras inquisições: apontamentos sobre História Oral e História da Educação Matemática. **Zetetiké**, Campinas: Unicamp, 2004.

GATTAZ, A. C. **Braços da Resistência – Uma história oral da imigração espanhola**. São Paulo: Xamã, 1996.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GOFFMANN, E. **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. Buenos Aires: Amorrurtu, 1959.

GOMES, M.L.M.; BRITO, A. J.. Vertentes da produção acadêmica brasileira em história da educação matemática: as indicações do EBRAPEM. **Boletim de Educação Matemática**. Rio Claro, Ano 22, n. 34, p. 105-130, dez. 2009.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 63-78.

_____. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOSMATTI, A. **Prática de ensino na perspectiva de professores de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática**. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2009.

GUEDES, S. T. R.; SCHELBAUER, A. R. Da Prática do Ensino à Prática de Ensino: os sentidos da prática na formação de professores no Brasil do Século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 38e, p. 227-245, ago. 2010.

GURGEL, Célia Margutti do Amaral. **Em busca de melhoria da qualidade do ensino de ciências e matemática: ações e revelações**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1995.

GUÉRIOS, E. C. **Espaços Oficiais e Intersticiais da Formação Docente**: histórias de um grupo de professores de Ciências e Matemática. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2002.

JAPIASSU, H. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JARAMILLO, D. Processos metacognitivos na (re) constituição do ideário pedagógico de licenciando em matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003. p. 87-120.

KENSKI, V. M. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.

KENSKI, V. M. **Memória e Ensino**. São Paulo: [s.n], 1994.

LARROSA, J. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed. 1ª.reimp., 2005.

_____. **Pedagogia profunda: Danças, piruetas e mascaradas**. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 15 – 34.

LIMA, E. (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

LOMBARDI, J. C. História e Historiografia da educação no Brasil. **III Colóquio do Museu Pedagógico**, Vitória da Conquista - BA, p. 1-20, 2003.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa em história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 5ed. 2002. p. 15–25.

LOURENÇO, M. L. **A prática de ensino da matemática na universidade**: influência e sugestões. 1989. 153 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 1989.

MEC/CADES: **Anais do 5º Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática**. São Paulo, 1966.

MEN, L.; NEVES, F. M. **A construção do campo disciplinar da história da educação no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Federal de Maringá, junho de 2009.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEIHY, J.C.S.B.; HOLANDA, F. **História Oral**: Como Fazer, Como Pensar. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. I. S. **Guia prático de história Oral**. São Paulo: Contexto, 2011.

MOTTA, J. M. **As dificuldades de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado na formação do professor de Matemática**: saberes edificuldades. 2006. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação CientíficaTecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2ªed. Porto: Porto, 1995, p.13-33.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa- 1992.p. 12-33.

O ALEGRENSE. Estudante do Sul-Capixaba estão reunidos em Alegre: Encontro Estudantil. **O Alegrense**, Alegre, Ano LIV, n. 1884, jul. 1967.

_____. Vitória: Presidente Costa e Silva recebe comitiva alegrense e ouve reivindicações. **O Alegrense**, Alegre, Ano LIV, n. 1908, fev. 1968.

OLIVEIRA, I. M. **Formação de professores de Matemática**: um olhar sobre o Estágio Curricular Supervisionado. 2008. 125f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, M. A. G. **O ensino de álgebra elementar**: depoimentos e reflexões daqueles que vêm fazendo sua história. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, 1997.

PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial do professor de Matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em Matemática da UEL**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2007.

PAVANELLO, R. **O abandono do ensino de Geometria**: uma visão histórica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA. S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, N.B. Análise das Provas de Admissão ao Ginásio da Escola Estadual de São Paulo: as finalidades da avaliação escolar da matemática elementar na década de 30. In: **Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática(CD-ROM)**. Santos-SP: SBEM, 2003.

POLKINGHORNE, D.E. Narrative configuration in qualitative analysis. In: HATCH J.A.; WISNIEWSKI, E.R. **Life history and narrative**. London: Falmer, 1995.

PONTE, J.P. da, OLIVEIRA, H. VARANDAS, J. M. O contributo das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003, p. 159-192.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: **Revista Projeto História**, nº 15. São Paulo: Educ., 1997, p. 13-49.

SANA, J. J. B. **A formação e a identidade profissional das/os pedagogas/as formadas/os na Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Alegre, na década de 1990**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

SANTOS, M. G. dos. **Formação Superior específica de professores de matemática no Espírito Santo: uma história de 1964 a 2000**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTOS, M. S. **Memória coletiva e teoria social**. Rio de Janeiro: Annablume, 2002.

SAVIANI, D. **Concepção Pedagógica Tradicional**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm> Acesso em: 22 de fev. de 2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Ideias para um intercâmbio internacional na área da História da Educação. In: _____. **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999, p. 9-18.

SOARES, F. **Movimento da Matemática Moderna no Brasil: Avanço ou Retrocesso?** 2001. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, G. L. D. de. **Três décadas de Educação Matemática: um estudo de caso da Baixada Santista no período de 1953 a 1980**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática): Rio Claro, UNESP, 1998.

SOUZA, L. P. **A matemática no currículo de Engenharia Mecânica na UFES**. (Dissertação) – Mestrado em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2008.

STEPHAN, A. M.. **Reflexão Histórica Sobre o Movimento da Matemática Moderna em Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado em Educação). 128p. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000.

TAGLIEBER, J. E. O ensino de ciências nas escolas brasileiras. **Perspectiva: Revista CED**. Florianópolis, 1984, p. 91-111.

TAHAN. M. **O Homem que calculava**. São Paulo: Record, 1965.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14. São Paulo, 2000 , p.61-88.

TARDIF, M. LESSARD, C. e LAHAUE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº 4, 1991, p. 215-233.

TEIXEIRA, B. R. **Registros escritos na formação inicial de professores de Matemática: uma análise sobre a elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado**. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2009.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. 3 ed. Oxford/New York: Oxford University Press. 1992.

VAINFAS, R. **Micro-História**: os protagonistas anônimos da História. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VALENTE, W. R. et al. Práticas de ontem e de hoje: heranças do Movimento da Matemática Moderna na sala de aula do Professor de Matemática. In: **ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 2007. Belo Horizonte. Resumo... Belo Horizonte: ENEM, 2007. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/Html/minicursos.html>. Acesso em: 22 set. 2014.

_____. Quem somos nós, professores de matemática? **Cad. CEDES**. Vol.28 no.74 Campinas Jan./Apr. 2008.

_____. Os exames de Admissão ao Ginásio: 1931-1969. PUC-SP, **(CD-ROM)**, v. 1, 2 e 3, 2001.

VIDAL, D. G., FARIA FILHO, L. M. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, R. F. **A formação continuada do professor de Matemática e os livros IMPA/SBM no Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória - ES, 2005.

VILLELA, H. de O. S. **Do artesanato à profissão**: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. **ANPED**: GT: História da Educação/n.02. Poços de Caldas: MG, 2003. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/26/trabalhos>>. Acesso em: 18 set. 2014.

WIKIPEDIA. **Localização de Alegre/ES**. <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Alegre>>. Acesso em: 22 abr. de 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Lisboa: Artmed. Profissão. Professor, Don Quixote, 2002.

ANEXOS

A – CARTAS DE CESSÃO

CARTA DE CESSÃO

Eu, **Maria das Graças Jorge**, cedo os direitos para utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista realizada comigo, na cidade de **Alegre (ES)** em **13 de Março de 2013** (data de entrevista), bem como a utilização da foto disponibilizada na TESE DE DOUTORADO defendida por Renato Fundão Vieira no dia 18/02/2016. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência, bem como a foto a ser utilizada.

Local e data da cessão: Vitória (ES), 18 / 02 / 2016.

Assinatura: Maria das Graças Jorge

CARTA DE CESSÃO

Eu, Lusângela Esteves, cedo os direitos para utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista realizada comigo, na cidade de **Alegre (ES)** em **13 de Março de 2013** (data de entrevista), bem como a utilização da foto disponibilizada na TESE DE DOUTORADO defendida por Renato Fundão Vieira no dia 18/02/2016. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência, bem como a foto a ser utilizada.

Local e data da cessão: Vitória (ES), _____.

Assinatura: Lusângela Esteves

CARTA DE CESSÃO

Eu, **Maria Carneiro Tristão da Costa Soares**, cedo os direitos para utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista realizada comigo, na cidade de **Alegre (ES)** em **10 de Abril de 2013** (data de entrevista), bem como a utilização da foto disponibilizada na TESE DE DOUTORADO defendida por Renato Fundão Vieira no dia 18/02/2016. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência, bem como a foto a ser utilizada.

Local e data da cessão: Alegre(ES), 15 / 03 / 2016.

Assinatura: Maria Carneiro Tristão da Costa Soares

CARTA DE CESSÃO

Eu, **Sônia Maria Meneguelli Muniz**, cedo os direitos para utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista realizada comigo, na cidade de **Vila Velha (ES)** em **29 de Março de 2014** (data de entrevista), bem como a utilização da foto disponibilizada na TESE DE DOUTORADO defendida por Renato Fundão Vieira no dia 18/02/2016. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência, bem como a foto a ser utilizada.

Local e data da cessão: Vitória(ES), 29 / 03 / 2016.

Assinatura: Sônia Maria Meneguelli Muniz

CARTA DE CESSÃO

Eu, **Vera Lúcia de Souza Vieira**, cedo os direitos para utilizar, em pesquisas acadêmicas, os registros da entrevista realizada comigo, na cidade de **Alegre (ES)** em **17 de Dezembro de 2012** (data de entrevista), bem como a utilização da foto disponibilizada na TESE DE DOUTORADO defendida por Renato Fundão Vieira no dia 18/02/2016. Declaro ainda que tive acesso à transcrição e à textualização desta entrevista para conferência, bem como a foto a ser utilizada.

Local e data da cessão: Vitória (ES), ____/____/____.

Assinatura: Vera Lucia de Souza Vieira

B – EMENTAS DAS DISCIPLINAS: LABORATÓRIO MATEMÁTICA
(PPC/ FAFIA, 2003, p. 67-72)

LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA I

EMENTA: Processo de auto-conhecimento resgatando a trajetória escolar do aluno. Organização das informações individuais obtidas e reflexão teórico-prática sobre as mesmas. Conhecimento de diferentes contextos educacionais. Contato com práticas pedagógicas desenvolvidas. Tendências inovadoras do ensino da Matemática. A resolução de problemas como: meta, processo e habilidade básica. As questões sócio-culturais e o ensino da Matemática. A resolução de problemas e a construção de conceitos em Matemática. Os aspectos metacognitivos no ensino da Matemática. Estudo dos Parâmetros Nacionais do Ensino Fundamental.

LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA II

EMENTA: Os princípios dos conhecimentos. Educar pela pesquisas praxis: teoria e prática. Escola, ensino aprendizagem e democracia. Estudo crítico das diversas metodologias de ensino, tendências e histórico. Discussão dos conteúdos que deverão compor o currículo do Ensino Fundamental. Discussão de textos de pesquisa sobre o ensino-aprendizagem da matemática. Elaboração de atividades e materiais para o ensino de números, Álgebra, Geometria e Medida. Discutir resultados de projetos de pesquisa. Estudar parâmetros curriculares do Ensino Médio.

LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA III

EMENTA: Estudo crítico das diversas metodologias de ensino, tendências e histórico. Discussão dos conteúdos que deverão compor o currículo do Ensino Médio. Discussão de textos de pesquisa sobre o ensino-aprendizagem da matemática no Ensino médio. Elaboração de atividades e materiais para o ensino de Álgebra, Análise Combinatória, Trigonometria, Geometria, Geometria Analítica. Elaboração de Projetos de Estágio. Avalia relatórios e atividades de estágio.

LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA IV

EMENTA: Análise de livros didáticos, pesquisa e confecção de materiais didáticos, pesquisa e elaboração de projetos interdisciplinares, estudo de pesquisas sobre o ensino da matemática nas escolas campo, discussão e avaliação de relatórios e do estágio.

LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA V

EMENTA: Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da escola. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes. Pedagogia radical e o intelectual transformador. Componentes básicos ao fenômeno educativo. O papel do professor na sociedade contemporânea. O papel do professor na sociedade digital. Formação continuada.

**C – EMENTAS DAS DISCIPLINAS: SEMINÁRIO MATEMÁTICA
(PPC/ FAFIA, 2003, p. 79-80)**

SEMINÁRIO I

EMENTA: Relatos de experiência de modelagem matemática PARA O Ensino Fundamental com contextualização histórica; técnicas de registro de informações; elaboração de projetos que abordem fenômenos ambientais e problemas sócio-culturais da comunidade; preparação de dados para a modelagem; desenvolvimento de conteúdos matemáticos necessários para a compreensão e simulação de situações problema.

SEMINÁRIO II

EMENTA: Exemplos práticos e relatos de experiência de modelagem matemática para Ensino Médio com uma contextualização histórica. Registro de situações e abordagem de diversas técnicas de registro de informações. Elaboração de Projetos que levem em conta a Quantificação de fenômenos ambientais, problemas sociais e culturais da comunidade envolvendo conhecimento de Ensino Médio. Preparação de dados para a modelagem. Desenvolvimento de conteúdos matemáticos necessários para a compreensão e simulação das situações estudadas como: Funções, Máximos e Mínimos de Funções, Geometria, proporcionalidade, grandezas diretamente proporcionais, Álgebra. Compreender, prever e simular ou mudar determinados acontecimentos nas mais variadas áreas de conhecimento.

D – EMENTAS DAS DISCIPLINAS: ESTÁGIO SUPERVISIONADO
(PPC/ FAFIA, 2003, p. 73-76)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

EMENTA: Conceito de estágio. Objetivos. Aspectos legais. Importância do estágio. Finalidade. Atribuições de competências. A ética profissional. O professor e as relações humanas. Pesquisas do campo educativo. Operacionalização do estágio. Observação da atuação do professor.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

EMENTA: Dimensões da atuação do professor. A pesquisa qualitativa como fundamento da práxis. Pesquisa e observação do campo de atuação. Intervenção Pedagógica. Elaboração e execução de projetos. Sistematização do trabalho de intervenção. Elaboração de relatório.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

EMENTA: Elaboração e execução de projetos de intervenção. Desenvolvimento de atividades práticas relativas às diferentes áreas nas escolas campo. Elaboração teórico-prática do relatório.